Temas de educación / 17

1. J. Campion, *El niño en su contexto*
2. P. Woods, *La escuela por dentro*
3. C. Solomon, *Entornos de aprendizaje con ordenadores*
4. D. L. Stufflebeam y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática*
5. R. S. Nickerson, D.M. Perkins y E. E. Smith, *Enseñar a pensar*
6. M. W. Apple, *Educación y poder*
7. J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*
8. T. Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*
9. E. Edwards, *El conocimiento compartido*
10. N. Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula*
11. I. Selmes, *La mejora de las habilidades para el estudio*
12. S. J. Ball, *La micropolítica de la escuela*
13. P. Langford, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*
14. G. Kirk, *El currículum básico*
15. M. Warnock, *Una política común de educación*
16. P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización*
17. M. W. Apple, *Maestros y textos*

MICHAEL W. APPLE

MAESTROS Y TEXTOS

Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación

Ediciones Paidós
Barcelona - Buenos Aires - México

M.E.C.

Título original: *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*
Publicado en inglés por Routledge and Kegan Paul, Londres

Traducción de Marco Aurelio Galmarini

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1989

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1986 by Michael W. Apple
© de la presente edición: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona.
Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Tirada: 3.000 ejemplares.

ISBN: 84-7509-567-4
Depósito legal: B-41.047/1989
N.I.P.O. 176-89-015-7
Impreso en Gràfiques 92, S.A.,
c/. Arquímedes, 3 - Sant Adrià de Besós (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Agradecimientos 9

INTRODUCCION

1. La política de maestros y textos 15

MAESTROS

2. El control del trabajo de los maestros 39
3. Enseñanza y «trabajo de las mujeres» 61

TEXTOS

4. Cultura y comercio del libro de texto 87
5. Viejos humanistas y nuevos currículos 109
6. Informes educacionales y realidades económicas 129
7. ¿Es la nueva tecnología parte de la solución o parte del problema en educación? 149

CONCLUSION

8. El apoyo de la democracia en educación 175

Bibliografía 201
Indice analítico 211

AGRADECIMIENTOS

Maestros y textos sigue por la misma senda que ya transité en *Ideología y currículo* y *Educación y poder*. El objetivo de esta serie de volúmenes ha consistido en indagar la relación entre, por un lado, el currículum y la enseñanza tal como se dan en nuestras instituciones formales de educación y, por otro lado, la desigualdad de poder en la sociedad. A menudo estas investigaciones han sido críticas respecto de las políticas y prácticas dominantes en esas instituciones; pero todas han estado siempre presididas por una sensación de que la educación puede ser (y en muchos casos, gracias a un prolongado y esforzado trabajo, realmente lo es) un acto de liberación. Hay en las escuelas de los Estados Unidos, así como en tantos otros sitios, mujeres y hombres que tratan constantemente de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Pero para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase, raza y sexo que organizan nuestra sociedad. Por esta razón, precisamente, estos libros se han centrado en los modos, siempre complicados, en que las escuelas producen, reproducen, mediatizan y transforman el poder político, económico y cultural. Al «desempaquetar» estas relaciones y plantear luego cuestiones acerca de las mismas, he alentado la esperanza de mostrar no sólo sus límites, sino también las posibilidades de acción educativa políticamente informada.

Afortunadamente, hay un grupo relativamente amplio de personas en los Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, España y otros sitios, que también se toma en serio estas cuestiones, personas con quienes he mantenido contactos (y discusiones) y de las que he aprendido no poco. Aunque cualquier lista de colegas que hayan ofrecido una ayuda importante en la redacción de un libro o que hayan contribuido a aclarar las ideas del autor tiene que ser forzosamente extensa, hay individuos que han proporcionado todos los comentarios que uno pudiera requerir (y a veces incluso más).

Entre estos individuos se hallan Sandra Acker, Phillip Altbach, Jean Anyon, Harry Apple, Madeleine Arnot, Richard Bates, David Bathrick, Ann Becker, Basil Bernstein, Landon Beyer, Mimi Bloch, Martin Carnoy, John Codd, Bob Connell, Roger Dale, Ian Davey, Miriam David, Gwyn Dow, Liz Ellsworth, Mariano Enguita, Jean Erdman, Rod Fawns, Walter Feinberg, Sara Freedman, Rob Gilbert, Mark Ginsburg, Henry Giroux, Andrew Gitlin, Linda Gordon, Allen Hunter, Lesley Johnson, Carl Kaestle, Gail Kelly, Herbert Kliebard, Richard Lachmann, David Livingstone, Alan Lockwood, Barry MacDonald, Linda NcNeil, Barbara Melosh, Alex Molnar, Peter Musgrave, Roy Nash, Fred Newmann, Mary O'Brien, Michael Olneck, Paul Olson, Gary Price, Peter Ramsey, Marcus Raskin, William Reese, Alan Rice, Steven Selden, Douglas Sloan, Robin Small, Richard Smith, Jonas Soltis, Andy Spaull, Ann Stoler, Michael Streibel, Martin Sullivan, Ivan Szelenyi, Joel Taxel, Gary Wehlage, Lois Weis, Philip Wexler, Geoff Whitty, Ann Wilson, Erik Olin Wright y Kenneth Zeichner.

Muchos de los razonamientos de este libro han sido expuestos en público por primera vez en tres ámbitos de discusión diferentes. El primero de ellos fue el Seminario de los Viernes, que aún existe, de la Universidad de Wisconsin, Madison. Este grupo continúa suministrando el clima político e intelectual tan necesario para el desarrollo del trabajo crítico en educación. Agradezco especialmente a sus antiguos y actuales participantes, de entre los que destaco a Shigeru Asanuma, Kathleen Casey, Won Choe, Linda Christian-Smith, Esteban de la Torre, Kathleen Densmore, Glenn Hudak, David Hursh, Susan Jungck, Ki Seok Kim, Pat Krueger, Margot Larson, Dan Liston, Cameron McCarthy, Susan Noffke, Bukwon Park, Yolanda Rojas, Leslie Rothaus, Kenneth Teitelbaum y Bonnie Trudell.

El segundo ámbito de discusión fue el que me ofreció la temporada que pasé como profesor invitado en la Monash University, Melbourne, Australia, y en la Universidad Complutense de Madrid, España. La facultad y los estudiantes (así como los dirigentes de los sindicatos de maestros, los funcionarios del ministerio y los miembros del Departamento de Estado para la Educación) me han ayudado, tanto en Melbourne como en Madrid, a refinar mis argumentos.

Por último, los análisis que expondré aquí reconocen también su origen en mi continuo intercambio de ideas con muchos maestros, administradores y trabajadores educacionales progresistas de Madison y de otros sitios. Su lucha constante por la construcción y defensa de una educación válida tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el político, a veces en circunstancias muy difíciles, me infunde optimismo. Es un recordatorio permanente de que tal educación no sólo es correcta, sino también que es posible de realizar. Y en la hora actual, no es esto precisamente algo que podamos despreciar.

También han existido otras personas que han supuesto un gran apoyo para la realización de este volumen. Stratford Caldecott y Robert Paul, de Routledge & Kegan Paul, continúan dando ejemplo de cómo deberían actuar los editores.

El cuidadoso y profesional trabajo de componer el manuscrito, a cargo de Diane Falkner, es de agradecer profundamente. Joyce Shanks y Peter y Paul Apple han trabajado mucho en la lectura de pruebas y en una multitud de otras tareas.

Finalmente, una de las influencias más importantes ejercidas sobre este libro fue la de Rima Apple. Ella sigue siendo mi mejor crítico y el más sensible; no me deja olvidarme fácilmente de las argumentaciones y me hace notar las implicaciones de lo que estoy diciendo. Una situación en la que dos personas que viven juntas tienen cada una de ellas firmes creencias y cada una de ellas compromisos de escritura a largo plazo, requiere respeto mutuo. Rima lo tiene todo y a ella le dedico este libro.

INTRODUCCION

1 LA POLITICA DE MAESTROS Y TEXTOS

Introducción

Con ocasión de un reciente viaje a Washington, he visitado una escuela primaria a menos de un kilómetro y medio de la Casa Blanca. Llegué a la hora de la comida y presencié una larga cola de niños, padres, ancianos y otros miembros de la comunidad en un comedor de beneficiencia. Esperaban obtener comida, con la esperanza de que habría suficiente para todos los que formaban aquella cola alrededor de la manzana. Parecía que estuviéramos en el año 1932. Pero esto no era un libro de historia, sino algo mucho más real. Todo el mundo podía verlo. Aunque, naturalmente, la expresión «verlo» es completamente inadecuada. Para los negros y negras de aquella comunidad no se trababa de «ver» nada. Para ellos se trataba de sufrirlo. Era algo brutal. Y algo que (entonces y ahora) se hace cada vez más grave, exacerbado por tendencias económicas, políticas y culturales que parecen conscientemente reforzadas por las políticas nacionales de salud, educación, bienestar, defensa, economía, etc. Así, pues, esta cola de mujeres, hombres y niños en Washington es indicativa de algo que va más allá de sí mismo. Se está cociendo una crisis más amplia en las ciudades y en las granjas. Es una crisis que tendrá distintas consecuencias para los pobres, la gente de color y las mujeres. Se la encubre, con excesiva ligereza, bajo una capa de estadísticas oficiales optimistas que se producen en oficinas de esta misma ciudad de Washington, que tan próximas y al mismo tiempo tan alejadas se encuentran de aquella larga cola de gente.

En parte, la base de la crisis se advierte en la siguiente descripción de la que son autores Cohen y Rogers. Al analizar el estado actual de la vida política y económica norteamericana, dicen:

> Los poderes del Estado norteamericano se despliegan hoy en una masiva ofensiva comercial. Sus elementos básicos son dolorosamente claros. Drásticos recortes en

> el gasto social. Incontrolada destrucción ambiental. Revisiones regresivas del sistema fiscal. Debilitamiento de las restricciones al poder de las corporaciones. Ataques por todas las partes al trabajo organizado. Abrupto aumento de los gastos en armamento. Amenazas crecientes de intervención exterior.[1]

Por claros que sean estos elementos, sus últimas consecuencias se ocultan demasiado a menudo tras la retórica política del discurso oficial. Otra vez Cohen y Rogers nos son útiles para esclarecer cuáles pueden ser esas consecuencias:

> En conjunto, estas iniciativas prometen una profunda reducción de los niveles de vida de millones de norteamericanos y un notable salto en la militarización y dominio de los negocios sobre la vida nacional. Propuestas, con toda hipocresía, como expresiones de la voluntad popular, constituyen un ataque directo a las normas de cultura democrática. Incesantemente promocionadas como un nuevo mandato, delatan un sistema de política convencional que medra sobre la base de la manipulación de la demanda política. Difundidas como estrategia del bienestar general, tratan en realidad de liberar el ejercicio del poder privado de toda limitación pública, y reclaman como suyas una cantidad cada vez mayor de víctimas.[2]

Así marchan los Estados Unidos de América. Pero la «restauración conservadora»[3] no es sólo un fenómeno norteamericano. En Gran Bretaña también se está produciendo un intento de desmantelamiento de los beneficios por los que la mayoría del pueblo ha luchado durante décadas. Y esta historia se repite también en otros sitios.

La mayoría de los educadores responden a estas condiciones de una manera particular. Las ignoran. El mundo de la fuga de capital, desempleo, degradación del trabajo, desintegración de ciudades y comunidades, todo eso, después de todo, no atañe a la educación. Un mundo en el que el racismo está otra vez en auge, en el que estamos tratando de hacer retroceder a las mujeres, tanto ideológica como económicamente, al trabajo no remunerado del hogar, un mundo en el que encarcelamos a nuestros mayores. Esto tampoco tiene gran cosa que ver con la escuela. Al fin y al cabo, la educación es un proceso psicológico, íntegramente abarcado por el discurso del aprendizaje.

Sin embargo, quien deja atrás las bibliotecas universitarias y se va a trabajar con maestros, padres y niños en, digamos, comunidades urbanas locales, no puede dejar de advertir de qué manera las condiciones que Cohen y Rogers describen forman, en gran medida, parte de un círculo de desesperanza y de

1. Joshua Cohen y Joel Rogers, *On Democracy: Toward a Transformation of American Society*, Nueva York, Penguin Books, 1983, pág. 15.

2. *Ibíd.*

3. Tomo esta frase de la historia política de las luchas recientes sobre las metas de la escuela norteamericana elaborada por Ira Shor, de próxima aparición. Véase su *Culture Wars*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

fracaso que no puede aislarse de las experiencias educativas de estudiantes y maestros. Pues en las escuelas de estas comunidades no nos encontramos con sujetos «abstractos» de aprendizaje. Por el contrario, vemos allí sujetos de una clase, una raza y un sexo específicos, cuyas biografías están íntimamente ligadas a la trayectoria económica, política e ideológica de sus familias y comunidades, a las economías políticas de sus vecindarios y —en un identificable conjunto de conexiones— a las relaciones de explotación de la sociedad global.

A menudo, una multitud de cosas impide a los educadores reconocer estas relaciones y su propia posición en la crisis. Por no considerar racionalmente la educación, por no ver en ella el resultado de conflictos económicos, políticos y culturales que se han producido históricamente en los Estados Unidos y en otros sitios, demasiado a menudo colocan las cuestiones educativas en un compartimiento estanco, en un compartimiento que no permite una fácil interacción con las relaciones de clase, de sexo y de poder racial que otorgan a la educación su significado social.[4]

Y también hay otra cosa que lo impide: los «instrumentos» de investigación que emplean. He entrecomillado la palabra «instrumentos» por una razón específica. Las formas de investigación que utiliza una gran cantidad de estudiosos no son únicamente los equivalentes lógicos de martillos, sierras y, tal vez, microscopios. Son también maneras de estar con los demás, de mantener con ellos una relación «política».[5] Considerar a la gente como objetos aislados de estudio implica también el riesgo de arrancarla del entretejido de la historia. El mismo lenguaje que se utiliza en buena parte de la investigación psicológica —el lenguaje de «sujetos», por ejemplo— documenta este problema. Los individuos pueden ser tanto sujetos de un gobernante (pueden ser gobernados, legislados e incluso estudiados) como sujetos de la historia. Esto quiere decir que no son meros objetos de estudio, sino agentes de cambio, de fuerzas sociales que ellos crean más allá de sí mismos. El reconocimiento de esta dinámica social, del carácter fundamentalmente sociopolítico de la política educativa, su práctica y sus resultados: he aquí lo que se echa en falta en tal investigación.[6]

No se me interprete mal. No toda investigación psicológica en el campo de la educación está mal orientada, y una parte de ella es realmente notable. Sin embargo, el predominio de la psicología en el discurso educativo ha debili-

4. Estos puntos se discuten con mayor detalle en Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983, y Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.

5. Véase R. W. Connell y otros, *Making The Difference*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1982.

6. Para más datos, véase Apple y Weiss, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, especialmente el capítulo 1. Sobre la doble naturaleza de nuestro uso de «sujeto», véase Goran Therborn, *The Ideology of Power and the Power of Ideology*, Londres, New Left Books, 1980, págs. 15-28 (trad. cast.: *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

tado considerablemente nuestra capacidad para responder a la crisis como a algo de crucial importancia en cualquier educación digna de tal nombre. Al haber perdido la mayor parte de sus conexiones con debates políticos y éticos, la educación ha quedado prácticamente impotente ante el bien articulado ataque de la derecha a sus propios fundamentos como empresa pública. Debido a ello, los que habrán de sufrir no serán solamente los individuos de Washington que se hallan en esta misma línea, sino también muchos de los educadores mismos, que se encontrarán sin trabajo, o trabajando en instituciones que se caracterizan por el empeoramiento de sus condiciones económicas e intelectuales.

Por supuesto, han existido tradiciones de investigación alternativa que han evolucionado y que, en algunos casos, nos acercan mucho más a las realidades socioeconómicas y culturales de la escuela. Para tomar un ejemplo, el trabajo etnográfico —y en particular cuando está influido por una perspectiva cultural marxista— ha suministrado un importante contrapeso tanto al estilo no relacional como al más positivista, que han dominado en educación. Las etnografías y lo que se ha dado en llamar «investigación cualitativa» tiene sus propios problemas, qué duda cabe, algunos de los cuales son bastante graves. Pero aquí resulta mucho más difícil ignorar las condiciones del entorno, la clase, el sexo y las relaciones raciales, así como el papel del investigador en la construcción de sus preguntas, interpretaciones y resultados. En realidad, estas cuestiones, tal vez sobre todo la última, pueden parecer naturalmente implícitas en la investigación etnográfica y de orientación más crítica. La política del investigador, la manera en que se construye los «sujetos» propios en el acto de investigación, qué busca realmente la investigación, el papel de la institución que se está estudiando en la sociedad global, qué aspecto tiene la sociedad global: éstas suelen ser las preguntas guía que subyacen a casi todas las etnografías con conciencia crítica. Las respuestas suelen ser provisionales, pero las preguntas se toman cada vez más en serio.[7] En una época de crisis social son especialmente difíciles de ignorar.

Tengo mis sospechas acerca de que algunos investigadores educacionales se dirijan a la etnografía asustados por el miedo a las estadísticas o porque crean que aquélla es más sencilla. (La primera motivación es desafortunada; la última, como sin duda sabe cualquiera que se haya dedicado seriamente al trabajo etnográfico, es completamente incorrecta.) Sin embargo, tanto la importancia que hemos dado a, digamos, el trabajo de Paul Willis y R.W. Connell y los estudios más recientes de investigadores norteamericanos tales como Robert Everhart, Linda Valli y Lois Weis,[8] como la que hemos otorgado a las preguntas que

7. Un tratamiento interesante de algunos de estos problemas se hallará en Robert G. Hollands, «Working for the Best Ethnography», artículo inédito, Centre for Contemporary Studies, Universidad de Birmingham.

8. Paul Willis, *Learning to Labour*, Westmead, Saxon House, 1977; R. W. Connell y otros, *Making The Difference*; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983; Linda Valli, *Becoming Clerical Workers*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1985; y Lois Weis, *Between Two Worlds*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1985.

formulan, muestran que muchos educadores, en una gran cantidad de países, están más que interesados por trascender los modelos políticamente inoperantes aún disponibles, y que al mismo tiempo desean abordar los problemas metodológicos e ideológicos que surgen de una investigación con semejante orientación etnográfica y de la investigación socialmente crítica en general. Estas preguntas han estado siempre en el núcleo de mi propio trabajo y han proporcionado un contexto a este libro.

Maestros y textos

Tanto en *Ideología y currículo* como en *Educación y poder*,[9] comencé a esclarecer la relación entre el currículum, la pedagogía y las formas de evaluación en las escuelas y las estructuras de desigualdad en la sociedad global. He sostenido que, aunque hemos de ser muy cautos para no caer en la trampa del reduccionismo economicista, hay un verdadero conjunto de relaciones entre la escolaridad y el poder económico, cultural y político. Esto se puede ver más fácilmente si nos adentramos tanto en el interior de la escuela como en el lugar de trabajo y observamos qué ocurre allí realmente, y si examinamos la relación entre educación y «Estado», y entre cultura y economía en educación.

En la última década hemos realizado considerables progresos en la comprensión de cómo nuestras instituciones formales de educación están insertas en la configuración de instituciones que las rodean. Sin embargo, a pesar de que nuestros instrumentos analíticos y políticos se han transformado y se han hecho más sutiles, no hemos superado, sin duda, todos nuestros problemas de comprensión (y de incomprensión) acerca de cómo funcionan las escuelas. Uno de los problemas estriba en que nuestras palabras, por así decirlo, han remontado el vuelo. De este modo, nuestros debates sobre el papel de la educación en la distribución y producción del poder económico, político y cultural se han desarrollado demasiado a menudo en un nivel muy abstracto, en vez de coger los instrumentos y aplicarlos a la historia y la realidad concretas de las políticas y prácticas implicadas en la organización de la enseñanza y del currículum.

Sin embargo, las dificultades por las que los educadores y otros sectores están pasando hoy en día no son abstractas. Por el contrario, son muy reales. En educación, somos testigos de la importancia que ha adquirido una cierta cantidad de tendencias. Entre ellas están los intentos de: 1) reestructurar el trabajo de los maestros a fin de vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y 2)

9. Michael W. Apple, *Ideologie and Curriculum*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979, y Michael W. Apple, *Education and Power*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982 (trads. casts.: *Ideología y currículum*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986, y *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1988).

especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las «necesidades» industriales, militares e ideológicas de un segmento pequeño, pero relativamente poderoso, del público norteamericano. Unidas a la restauración conservadora y la permanente crisis financiera en educación, ambas tendencias producen un profundo impacto en la manera en que los maestros han hecho y hacen actualmente su trabajo, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y, finalmente, en quién debería tomar las decisiones relativas a estos problemas. Como ocurría con la crisis global, nada de esto ocurre exclusivamente en los Estados Unidos.

Veamos un ejemplo. En los Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y en otros países, se han producido en las últimas décadas fuertes presiones para obtener un mayor control centralizado sobre el currículum y el maestro. Algunos países han tenido un éxito relativo en su resistencia a la reestructuración de sus aparatos educativos; otros, en cambio, no. En los Estados Unidos, por ejemplo, casi cuarenta estados tienen hoy alguna forma de comprobación de competencia ordenada por el Estado. Muchos informes nacionales han urgido una centralización aún mayor del control.

Aunque, evidentemente, cada vez más sofisticada, gran parte de la literatura sobre la relación entre una sociedad no igualitaria y la enseñanza y el currículum se ha visto debilitada por otras cosas, al margen de su tendencia a la argumentación árida. También ha tendido al «reduccionismo clasista», olvidando que la clase no es lo único dinámico que aquí se encuentra en juego. Al menos la raza y el sexo, y sobre todo este último cuando se habla de educación, deben tomarse tan en serio como la clase.

Por ejemplo, históricamente, la enseñanza ha sido una tarea predominantemente femenina. El 87 por ciento del personal docente de escuela primaria, y el 67 por ciento de los enseñantes en general, está formado por mujeres. Lo mismo ocurre cuando se examina el currículum. Muchas de las razones por las cuales los textos y otros materiales listos para usar en la escuela tienen el aspecto que tienen, guardan profunda relación no sólo con las características de clase del grupo de personas que en realidad publica los materiales como primer responsable, sino también con sus características raciales y de sexo, así como con las características raciales y de sexo de los maestros para quienes se producen los materiales curriculares y los libros de texto.

Maestros y textos examinará esta constelación de problemas. Se centrará en modos más fructíferos de pensar acerca del control de la enseñanza y del currículum, y al mismo tiempo los aplicará a lo que hoy mismo ocurre y al modo en que hemos llegado a ello.

El volumen está dividido en dos partes. La primera, «Maestros», es un análisis de la relación entre clases, sexo y enseñanza. Investigaré cómo, en cierta cantidad de países, la enseñanza se ha llegado a convertir en un «trabajo de mujeres», y analizaré qué impacto ha tenido esto tanto en el pasado como en

el presente. El argumento es que resulta casi imposible comprender por qué los currículos y la enseñanza están controlados como lo están, a menos que se comprenda *quién* hace la enseñanza. Esto se realizará en dos extensos capítulos. El primero suministrará un examen de cómo y por qué deberíamos pensar en la enseñanza como «trabajo femenino» y sus relaciones con otras formas de trabajo femenino en que las mujeres han sido tratadas con acusada desigualdad. Incluso se internará en algún detalle de racionalizar y controlar su trabajo. El segundo retrocede en el tiempo y documenta cómo la enseñanza (especialmente la enseñanza de la escuela secundaria) llegó a convertirse ante todo en un trabajo femenino. El mismo expondrá la larga historia de los intentos de imponer limitaciones empresariales al trabajo de las mujeres en general y a la enseñanza en particular, ambas cosas a través del control externo del currículum y de la creación de técnicas administrativas para garantizar resultados y comportamientos estandarizados. Se prestará particular atención a la consecuente pérdida de cualificación, reciclaje, intensificación y resistencia. Este análisis continúa, aunque trasciende considerablemente, los argumentos desarrollados en *Educación y poder*, donde relacioné la pérdida de cualificación y la transformación de la enseñanza y el currículum, con los cambios en el proceso de trabajo y de ubicación de clases de los maestros. Ahora creo que eso es sólo la mitad de la historia.

Gran parte de esta parte del volumen será de carácter histórico por una cierta cantidad de razones. Al concentrarnos únicamente en la situación presente, en los intentos actuales de reestructurar el currículum y la enseñanza, perdemos de vista el origen de esos intentos. Y, lo que es mucho más importante, también podemos pasar por alto lo esencial de la dinámica política que se materializa en esos intentos. Y así, perder de vista la eficacia de los grupos reales de personas que actuaron competentemente contra estos períodos tempranos de racionalización.

Gerald Grace señala con acierto estos puntos en su análisis de la importancia de buscar en la historia los fundamentos de los problemas actuales:

> Nuestra comprensión crítica de [...] los desarrollos contemporáneos quedará enriquecida si damos a nuestro análisis un enfoque [...] histórico. Uno de los desarrollos más prometedores de la sociología contemporánea de la educación ha sido el redescubrimiento del poder heurístico de la investigación localizada históricamente. Semejante investigación, cuyas virtudes eran ya conocidas por los padres de la sociología y que en períodos posteriores fueron proclamadas por autores como C. Wright Mills, tiene muchas ventajas. Preserva contra [...] por un lado, una desafortunada tendencia hacia un estructuralismo abstracto, y, por otro lado, un mundo de conciencia cerrado sobre sí mismo. Y desde un punto de vista más positivo, tiene la ventaja de sensibilizarnos ante los principios y procedimientos dominantes en el pasado, con el fin de revelarnos las modalidades de su reproducción, reconstitución o cambio. Tiene también la ventaja de ejemplificar de una manera concreta y hacer visibles las relaciones entre las estructuras educati-

> vas y los procesos de estructuras más amplias de poder, economía y control en períodos concretos de cambio social. Esta ejemplificación y esta revelación puede proporcionarnos sugestivas hipótesis y útiles modelos en nuestros intentos de clarificación de la forma actual de tales relaciones.[10]

Puesto que una buena parte del argumento que expongo en la segunda parte del libro depende de la comprensión de los vínculos del pasado entre clase, sexo y enseñanza, es importante que localicemos «la forma actual de tales relaciones» en aquella historia.

Mientras que la primera parte del libro examina la historia y el *status* actual del control de la enseñanza relacionándolo con los cambios en la división sexual del trabajo a través del tiempo, y con la dinámica económica y con la de sexo, la segunda parte del libro, «Textos», examina el reverso de la cuestión, esto es, el proceso por el cual el currículum llega a esos maestros. Enfoca el proceso mediante el cual cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los maestros en las aulas. Y también examina la política y la economía de las propuestas nacionales que refuerzan este proceso.

La noción de «textos» se construye de manera muy amplia a fin de incluir dos elementos. En primer lugar se halla el libro de texto propiamente dicho. Nos guste o no, en la mayoría de las escuelas de los Estados Unidos y de un abanico cada vez mayor de países, el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel específico, para lectura, matemáticas, estudios sociales, ciencia, etc. No obstante, no sabemos prácticamente nada acerca de sus formas de producción, distribución y consumo. ¿Cómo opera el editor del texto? ¿Quién decide? ¿Cuáles son las razones ideológicas y económicas que acechan detrás de las decisiones acerca de los libros de texto? Ahora bien, ¿están cultura, economía y Estado *específicamente* relacionados en la producción de conocimiento social? Esta es la tarea del capítulo 4.

En segundo lugar, la idea de textos no sólo incluye lo que los estudiantes van a leer en nuestras clases o aquello a lo que los maestros se ven enfrentados al realizar (o no realizar) elecciones. En ella se incluyen también libros y propuestas que grupos específicos ponen a disposición de los educadores y del público en general para influir en nuestras decisiones acerca de qué debería enseñarse en las escuelas y cómo debería ser el trabajo de los maestros. Dos conjuntos de documentos son ahora mismo objeto de la máxima atención: 1) *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*,[11] según el cual deberíamos, en lo esencial, volver a los «grandes libros» y a la «vida de la mente», con exclusión de todas las elecciones y concentrándonos exclusivamente en el conocimiento

10. Gerald Grace, «Judging Teachers: The Social and Political Contexts of Teacher Evaluation», *British Journal of Sociology of Education 6*, n. 1, 1985, 4.

11. Mortimer Adler, *The Paideia Proposal*, Nueva York, Macmillan, 1982 (trad. cast.: *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*, Madrid, Narcea, 1986).

académico que ha superado la prueba del tiempo, y 2) los informes de las comisiones nacionales y gubernamentales, tales como «A Nation at Risk»,[12] que propone que los currículos guarden una relación más estrecha con las necesidades de seguridad nacional, reindustrialización, nueva tecnología y oficios de alta tecnología, así como también con la competencia internacional. El primero implica el retorno de nuestras escuelas a los criterios académicos. El segundo implica, sin ambages, la transformación del sistema educativo en instrumento de los elementos conservadores del gobierno y la industria. Tanto uno como otro requieren un serio análisis crítico. A cada uno de ellos se dedica un capítulo entero.

Estos informes oficiales y semioficiales tienen lugar en un momento especial, un momento en el que tanto la escuela como la sociedad global comienzan a sentir el impacto de los principales cambios tecnológicos. Los «textos» con los que tan a menudo se pide a los estudiantes que trabajen, vienen ahora con un teclado anexo, a medida que los ordenadores van entrando en las aulas escolares. Los textos que leen maestros, administradores, padres y otros, reclaman un cambio sustancial no sólo para adaptarse a una clase dominada por la tecnología, sino a un lugar de trabajo dominado por la tecnología. Estas tendencias también requieren un examen serio y crítico, pues están estrechamente ligadas a las transformaciones de las condiciones de trabajo de los maestros y a los actuales esfuerzos para vincular más estrechamente la escuela con los «requerimientos» tecnológicos de la economía. El capítulo 7 se dedica precisamente a ese examen. Sostendré que, dados los cambios que se están produciendo en el trabajo de los maestros y en la economía, la invasión de tecnología en el aula, lejos de disminuir las desigualdades, puede, en realidad, incrementarlas.

Así, pues, cada uno de los capítulos de esta sección intenta esclarecer cuáles son las presiones bajo las cuales se encuentran los educadores. Cada uno de ellos examina qué implicaciones tendrán estas presiones en términos de clase, sexo y raza.

Hay propuestas y movimientos opuestos, y más democráticos, que discrepan fundamentalmente tanto de las maneras en que se producen y se utilizan los textos, como de las políticas por las que abogan documentos tales como *Manifiesto educativo...* y «A Nation at Risk». El último capítulo evaluará estos textos y propondrá vías para un tratamiento más adecuado de las tendencias más orientadas al control que rodean a la enseñanza y al currículum, de modo que las políticas y las prácticas democráticas no se vean perjudicadas.

Mientras que en la sección siguiente de este capítulo profundizaré en este análisis, el de los maestros y los textos, que se presenta en los capítulos siguientes, debe considerarse a la luz de su arraigo en tradiciones analíticas y políticas concretas. Desde el punto de vista analítico, ha sido influido por teorías de

12. National Commission on Excellence in Education, «A Nation at Risk: An Imperative for Educational Reform», *Education Week*, 27 de abril, 1983, 12-16.

los estudios culturales que no enfocan los productos culturales como entidades aisladas, sino como «cosas» que disponen de un circuito de producción, circulación y consumo.[13] Estas «cosas», sin embargo, no son objetos físicos, sino que están realmente hechas de relaciones entre grupos específicos de personas con diferente poder. En lo esencial, el examen de la economía política de la edición de textos, de las raíces ideológicas y económicas de las actuales presiones para transformar la enseñanza y los currícula en apéndices de la política económica nacional, de tecnología, y de las respuestas históricas y presentes que el personal escolar y, sobre todo, los maestros, dan a estas presiones, corresponden a momentos particulares en el circuito de productos y relaciones culturales. Estos momentos tienen lugar en una coyuntura específica en que las siempre complicadas relaciones entre cultura, economía y Estado en educación (y entre las dinámicas de clase, de sexo y de raza dentro de cada uno de estos campos) se están rearticulando. Así, pues, parte de lo que hay que contar es la historia de estas relaciones y dinámicas cambiantes en educación.

Sin embargo, tal como acabo de señalar, el volumen se apoya en algo más que en una tradición analítica. En general, detrás de una buena dosis de análisis, hay en este libro una clara visión de cómo opera el poder en nuestra sociedad. Por esta razón se plantearán una cierta cantidad de cuestiones político-económicas. ¿Quién se beneficia? ¿De qué maneras? ¿Cómo son las relaciones de dominación y subordinación que se reproducen y se afrontan en las presentes formas de interacción cultural, política y económica? Por supuesto, estas dos tradiciones no aparecen por primera vez en este libro. Por el contrario, han guiado mi trabajo de dos décadas y han influido también en muchos otros educadores. No obstante, serán aquí objeto de un énfasis ligeramente distinto, algo más «empírico» que en mis investigaciones anteriores.

No me limitaré, en los diferentes capítulos, a argumentos conceptuales y políticos, sino que también deseo sintetizar los distintos datos históricos, económicos, políticos y etnográficos para mostrar estas pautas de beneficios diferenciales en el control de la enseñanza y el currículum —la economía política de la edición—, en términos de dinámica de clase, sexo y raza en la economía, así como en relación con la reestructuración tecnológica que se está produciendo en el proceso de trabajo tanto dentro como fuera de la escuela. Utilizaré estos datos por dos razones. En primer lugar, demasiados de nosotros carecemos lisa y llanamente de un cuadro lo bastante preciso de lo que, en la actual restauración conservadora, les está ocurriendo realmente a grupos de personas identificables. A causa de ello, nos dejamos arrastrar fácilmente por los enunciados oficiales que, a menudo, tienen una finalidad política de autoservicio y distan mucho de ser precisos.

En segundo lugar, a veces, debido a las múltiples y convincentes críticas

13. Richard Johnson, «What Is Cultural Studies Anyway?», publicación especial SP n. 74, Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, septiembre de 1983, pág. 17.

al cientificismo y al positivismo en educación e investigación social en general, algunas de las cuales ya he mencionado —la tendencia a medir todo lo que se mueve, el descuido de los intereses políticos latentes en cuestiones y programas de investigación, el gusto por suministrar simplemente pericia técnica en alquiler—,[14] hemos sobrevalorado excesivamente nuestro argumento. La crítica habermasiana según la cual la ciencia es una forma de dominación, aun cuando parcialmente justificada, ha conducido a una desafortunada circunstancia. En efecto, ha inducido a mucha gente a descuidar los datos empíricos en materia económica, política, cultural y educacional que tenemos a nuestra disposición y que podrían proporcionar un importante sostén a nuestros argumentos sobre las crecientes desigualdades en la sociedad global y en las propias escuelas.

Naturalmente, utilizo el concepto de «empírico» en su más amplio sentido, a fin de incluir en él el conocimiento histórico y etnográfico, tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde el cualitativo. También lo empleo en un sentido tal que niega la idea de «crudo empirismo», de la visión ateórica. Las pruebas que trataré de aportar no fueron recogidas al azar, ni dejan de estar orientadas por teorías y sensibilidades particulares. Aunque basadas en un investigación destinada a establecer un cuadro más adecuado del modo en que funciona la educación en nuestra formación social, están organizadas en un conjunto de cuestiones que hacen evidente la dinámica de un poder desigual que subyace en el corazón mismo de la sociedad. Y se alimenta de la tierra nutricia de muchos recuerdos reales de situaciones tales como aquella cola junto a una escuela en Washington, D.C.

Ahora bien, es importante reconocer que esos datos empíricos, aun cuando se conciban con amplitud, no pueden dar su justificación última a las críticas ideológicas o políticas ni a las afirmaciones acerca de la justicia, ni en educación ni en ningún otro campo. Después de todo, los argumentos de izquierda son tan sensibles a los problemas lógicos asociados a la falacia naturalista como los de cualquier otra posición. De una especificación de lo que son las condiciones actuales, por lamentables que resulten, a las que debieran reemplazarlas, hay un salto lógico de considerables proporciones. La justificación de posiciones particulares requiere argumentos éticos y políticos claramente detallados y consistentes.[15] Sin embargo, aun dado esto, ignorar los detalles empíricos como *parte* de un proceso mayor de justificación y crítica debilitaría considerablemente el propio argumento.

Una buena parte de los datos que utilizaré serán de una categoría muy específica. Para llevar a cabo mi argumentación en este libro, privilegiaré dos tipos particulares de conocimiento: el que atañe a tendencias económicas y de

14. Esto se analiza con más detalle en Apple, *Ideología y currículo*.

15. Para una mayor elaboración de estos puntos, véase Daniel Liston, «Are Critical Analysis of Curriculum Correct? Functional Explanation and Ethical Justification in Recent Curriculum Studies», tesis doctoral inédita, Universidad de Winsconsin, Madison, 1985.

clase y el que se refiere a las relaciones de sexo. Los lectores que conocen ya mi obra anterior saben que en algunos volúmenes me he pronunciado contra un enfoque exageradamente economicista de las escuelas. No todo se explica por el poder económico. El capitalismo no es sólo un sistema económico, sino una forma de vida, «una totalidad estructurada». No puede reducirse al simple esqueleto de las relaciones económicas. En realidad, es difícil identificar ninguna relación que sólo sea económica. En cambio, sostengo que es menester contemplar nuestro tipo de formación social como algo construido a partir de un conjunto constantemente cambiante y contradictorio de interconexiones de la «esfera» económica, la política y la cultural. Estas esferas son, en sí mismas, terreno de operación de tres clases de dinámica: de clase, de sexo y de raza.[16] En realidad, la mayor parte de la obra reciente en educación durante la pasada década sobre el Estado, las teorías críticas culturalistas, las etnografías críticas, etc, versan exactamente acerca de estos tipos de posiciones. Por decirlo en pocas palabras, casi todos los argumentos más corrientes han supuesto un programa *antirreduccionista*, o bien han derivado de él.[17] Se trata de un programa que no sólo ha influido en mí y al que yo mismo he contribuido, sino que continúo apoyando de manera inequívoca.

Sin embargo, una vez más, al proponer argumentos contra el reduccionismo económico, hemos de tener cuidado de no exagerar. Vivimos efectivamente en un tipo particular de economía. Las relaciones entre la desigualdad política y la economía se están haciendo cada vez más amplias.[18] Las escuelas y sus políticas y prácticas curriculares y docentes están sufriendo una presión que se propone adaptarlas a las necesidades económicas tal como las definen los sectores dominantes. Debido a estas condiciones, las relaciones económicas y las conexiones cada vez más estrechas entre cultura oficial y dominante, por un lado, y poder económico, por otro, desempeñarán un papel cada vez mayor en la historia que quiero contar, especialmente en la segunda mitad del libro, cuando examine muchas de las actuales presiones sobre las escuelas. Mi objetivo no es contradecir mi libro anterior, sino centrarme más directamente en un elemento constitutivo esencial y al mismo tiempo muy poderoso. La forma y el contenido cultural y el Estado pueden ser «relativamente autónomos» de las relaciones económicas. Pero en épocas de crisis real, puede ser necesario hacer recaer el énfasis más en la primera parte de la frase —*relativamente*— que en la segunda.

Por ejemplo, como he mostrado en *Educación y poder*, una de las tendencias de las economías corporativistas, cuando están en crisis, es la de *exportar* la

16. Apple, *Educación y poder*. Véase también Apple y Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, especialmente el capítulo 1.

17. Muchos de estos fragmentos se analizan en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Véase también Michael W. Apple, «Against Reductionism», *History of Education Quarterly*, 24 (verano de 1984), págs. 247-256.

18. La prueba de esto se resume en Cohen y Rogers, *On Democracy*.

culpa, pasándola de la economía al Estado.[19] En lugar de examinar el papel de nuestro modo dominante de organización económica en la producción de desempleo, en lugar de observar cómo nuestra ordenación económica general provoca tales desigualdades de un modo «natural», desviamos la atención, de la economía al gobierno. El problema no es la economía. El problema es la interferencia del gobierno. Sin embargo, al mismo tiempo, es esa «interferencia del gobierno» la que nos ayudará a resolver el problema, o al menos es lo que dicen muchos dirigentes de corporaciones. Por ejemplo, si puede aprobarse una legislación que otorgue al sector de las corporaciones un poder considerablemente mayor, tanto político como cultural y económico, ese sector resolverá todos nuestros problemas. Esta tendencia se advierte claramente en el modo en que se está reestructurando nuestro sistema educativo. Así, cuando millones de individuos están sin empleo o sólo pueden encontrar trabajos a tiempo parcial y mal pagados, echamos la culpa a la escuela. Han caído los niveles. Nuestros maestros no están bien preparados. Nuestros estudiantes carecen de la suficiente disciplina de trabajo. Y también les falta preparación técnica. Estas son las razones por las cuales están desocupados, o por lo menos así reza la explicación. ¿La respuesta? No alteréis la economía; simplemente cambiad las escuelas, de modo que el árbitro último del contenido del currículum y las prácticas docentes sea un conjunto de necesidades definidas más o menos por el capital.

El hecho de reconocer cómo se exporta esta crisis es útil, pero este tipo concreto de lectura de las relaciones entre nuestro sistema educativo y la sociedad global puede tener el efecto latente de privilegiar las relaciones económicas y de clase, con exclusión de otros componentes fundamentales. A causa de esto, en los capítulos siguientes dedicaré especial atención a las relaciones de sexo, pues la crisis también ha sido exportada, y en medida considerable, a las *mujeres*. «Están ocupando los empleos de los hombres.» «Están destruyendo la familia por no quedarse en casa.» Su larga e incesante lucha tanto por sus derechos económicos como por sus derechos personales «ha ido demasiado lejos». El sexo, pues, desempeñará un papel importante en mi análisis, tanto en el nivel económico como en el cultural.[20]

Lejos de mi ánimo el sostener que ésta sea la única dinámica en el campo del trabajo. Pero proporciona significativos puntos de partida para el descubrimiento de lo que está ocurriendo tanto dentro como fuera de nuestras instituciones de educación formal. Al privilegiar por igual al poder económico, las relaciones de clase y las de sexo, aspiro a abrir las puertas a nuestra comprensión, que quedaría colapsada si no se pusieran de relieve estos elementos. Así, pues, las relaciones dobles en educación entre economía y cultura y entre clase

19. Apple, *Educación y poder*, capítulo 4.

20. Para un incitante análisis del ataque a las mujeres lanzado por la nueva derecha y de la política de «la familia» en este discurso, véase Allen Hunter, «Virtue with a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right», tesis doctoral inédita, Brandeis University, 1984.

y sexo, así como las tensiones y contradicciones que se materializan en estas relaciones, constituyen una parte importante de aquello en lo que quiero centrar la atención. Como luego argüiré, es muy difícil apreciar las condiciones que rodean tanto a los maestros como a los textos si se prescinde de este doble enfoque.

Estructuras y agentes

A fin de establecer el fondo sobre el que se recortarán los capítulos que vienen a continuación, puede ser útil a estas alturas adentrarse con un poco más de profundidad en el marco de referencia político y teórico de este libro. Como he advertido ya, el análisis es el resultado de una particular historia de estudios críticos en materia de educación, fuertemente influidos por cuestiones relativas a las desigualdades de clase y, ahora mismo, más aún, por las posiciones feministas. También surge de un debate acerca de la relación entre cultura, política y economía.

Aunque breve, este apartado de mi capítulo introductorio será algo técnico, puesto que trata de algunas de las disputas teóricas en las que quiero tomar posición. Aunque todo autor piensa que todo lo que escribe vale la pena de ser cuidadosamente estudiado, es posible que haya lectores que sientan deseos de volver a esta discusión después de haber leído los capítulos de los próximos apartados. La mayor parte de los capítulos que siguen será comprensible sin necesidad de este lustre teórico, o por lo menos así lo espero. Sin embargo, a muchos lectores les será útil una incursión por los debates históricos, si es que quieren comprender cómo y por qué se realizan determinadas afirmaciones.

Una parte significativa del programa de análisis que está en la base de esta obra ha sido influida (que no determinada) por un marxismo *cultural*, esto es, un marxismo autocrítico y considerablemente atemperado y flexibilizado. Esta influencia se basa normalmente en tres premisas principalmente.

> La primera es que los procesos culturales guardan muy estrecha conexión con las relaciones sociales, especialmente con las clases y las formaciones clasistas, con las divisiones sexuales, con la estructura racial de las relaciones sociales y con las opresiones de la edad como forma de dependencia. La segunda es que la cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las capacidades de los individuos y grupos sociales para definir y percibir sus necesidades. Y la tercera, que se desprende de las otras dos, es que la cultura no es un campo autónomo ni externamente determinado, sino un marco de diferencias y luchas sociales.[21]

Habría que citar aquí ciertos elementos importantes: la posición antideterminista del enunciado de la cita, y el énfasis puesto no sólo en las luchas de

21. Johnson, «What Is Cultural Studies Anyway?», pág. 3.

índole económica, sino también cultural, sexual y racial. Estas premisas influyen, por vías importantes, en la manera en que pensamos sobre educación, pues, en tanto primer agente en la producción y reproducción de cultura «legítima», la educación no sólo ha sido una de las cosas por las que se ha luchado, sino un escenario institucional fundamental en el que estas luchas han tenido lugar.

Sin embargo, por lo general, la manera en que históricamente hemos hablado de estas cosas no ha sido particularmente «culturalista». La cultura ha ocupado un lugar, pero la mayor parte de los exámenes han insistido en las conexiones entre nuestras instituciones de educación y la «escala ocupacional» en economía. La escolaridad formal, se ha dicho, corresponde —y ayuda— a la reproducción de la división social del trabajo en economía.

Aun cuando, como ha demostrado una cierta cantidad de gente, esta investigación ha sido conceptual y empíricamente problemática, y demasiado determinista,[22] ha constituido un paso adelante. Por ejemplo, es tanto lo que se ha escrito acerca de las relaciones entre la escuela y el mercado de trabajo, que ya resulta difícil no pensar en la escuela en términos de clase. Desde las primeras obras funcionalistas de Bowles y Gintis hasta los más recientes análisis de Bernstein, Willis, Giroux y yo mismo, ha existido un claro reconocimiento de que nuestro sistema educativo sólo puede comprenderse de una manera «relacional».[23] Su significado, lo que hace cultural, política y económicamente, se pierde por completo si nuestro análisis no vuelve a situar la escuela en la red de conexiones de la clase dominante que contribuye a moldear nuestra sociedad. (No entraré en los detalles del desarrollo histórico del análisis relacional de clase en educación, pues esto ya se ha hecho en otro sitio).[24]

El reconocimiento de que las escuelas deben comprenderse de esta manera ha traído beneficios, no cabe duda. Pero también ha planteado una cantidad de problemas. Menos atención se ha prestado a la otra dinámica constitutiva en torno a la cual se ha organizado nuestra sociedad. Me refiero al sexo y a la raza. Por ejemplo, sería imposible comprender la historia del mercado de trabajo de los Estados Unidos, sus economías urbanas y sus políticas gubernamentales, sus formas culturales populares, y muchas otras cosas, si no se incor-

22. Véase en especial, Apple, *Educación y poder*; Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*; y Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1983.

23. Véase Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977; Giroux, *Theory and Resistance in Education*; Apple, *Ideología y currículo*; y Apple, *Educación y poder*.

24. Apple y Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, capítulo 1. Para una breve visión de conjunto de esta historia, véase también Martin Carnoy, «Marxism and Education», en Bertell Ollman y Edward Vernoff, comps., *The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses*, vol. 2, Nueva York, Praeger, 1984, págs. 79-97.

porara a la valoración un análisis de la formación racial. Como han señalado Michael Omi y Howard Winant, la formación racial es un proceso complejo, al mismo tiempo político, cultural y económico.[25] El análisis económico y de clase, a pesar de suministrar valiosos elementos de comprensión, no puede hacer justicia a las realidades de la opresión racial. Además, al dirigir la atención a la primacía de las relaciones de clase, subestima los procesos y acciones políticas que tienen sus raíces en la identidad racial y las formas culturales de la gente de color; de ahí el rechazo de «muchas personas políticamente activas cuya conciencia de racismo no puede orientar, sino únicamente deformar y negar.»[26]

Estas mismas precisiones acerca de la clase es menester hacerlas también respecto de las relaciones de sexo, y más adelante tendrán una gran importancia en mi análisis de la enseñanza. Penetraremos verdaderamente mucho más en las realidades femeninas si hablamos en términos de clase. Por ejemplo, en nuestro tipo de sociedad, las mujeres tienen una doble relación con el salario. Son al mismo tiempo trabajadoras remuneradas y no remuneradas. El trabajo doméstico impagado, las relaciones de consumo y sus conexiones con el trabajo pagado revisten una gran importancia crítica a la hora de esclarecer cómo funciona nuestra economía y, al mismo tiempo, el «modelado de la conciencia femenina».[27] Esta conciencia y estas relaciones tienen, por supuesto, una larga historia, pues la relación de las mujeres con el trabajo pagado y el trabajo impagado en el hogar o en el campo han experimentado cambios con el paso del tiempo. Hemos de recordar, por ejemplo, que a finales del siglo XVIII y a comienzos del XIX, la falta de una «adecuada oferta de trabajadores» y la constante necesidad de mano de obra barata en los primeros molinos de Nueva Inglaterra creó condiciones que hicieron de las *mujeres* el primer proletariado industrial de los Estados Unidos.[28]

Saber esto es esencial, pero detenerse en ello nos llevaría a subestimar el papel que las formas culturales han desempeñado en la aparición de una respuesta específicamente femenina a algunas de estas condiciones de índole económica y origen clasista. Así, por ejemplo, para muchas mujeres de clase obrera o clase media de períodos posteriores de la historia norteamericana, la definición de sí mismas como, digamos, las compradoras primordiales de mercancías para el hogar, la utilizaron para extender su esfera de control tanto fuera como dentro de la casa. Las prácticas de consumo, el «trabajo de comprar» —en tanto es efectivamente un proceso de trabajo— no era tan sólo una maniobra

25. Michael Omi y Howard Winant, «By the Rivers of Babylon: Race in the United States», *Socialist Review*, 13, septiembre-octubre, 1983, pág. 40.

26. *Ibíd.*, 39.

27. Lise Vogel, *Marxism and the Oppresion of Women*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1983, págs. 30-31.

28. Alice Kessler-Harris, *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*, Nueva York, Oxford University Press, 1982, pág. 148.

de la economía para encerrarlas en su situación de clase, sino que las mujeres utilizaban esas prácticas para incrementar su espacio social y su libertad, así como para evitar relaciones de tipo patriarcal en el hogar.[29] De allí surgió y se desarrolló una política cultural específicamente femenina, una política que se pierde en discusiones de clase y de economía.

De estas discusiones vale la pena destacar dos aspectos. En primer lugar, a menudo las formas y las prácticas culturales tienen su política propia, y si bien pueden estar vinculadas a las relaciones de clase y la economía, que a su vez las limitan, también son «relativamente autónomas». Tienen una cierta vida propia y suministran importantes fundamentos para una acción que no se limite a reproducir las relaciones de dominación y explotación existentes. En segundo lugar, hay por los menos *dos* elementos que operan en esta situación: la clase y el sexo. Así, un análisis de las relaciones de poder dominantes en nuestra sociedad no requiere únicamente una teoría de clase, sino también, y en la misma medida, sensibilidad para las cuestiones del patriarcado y la raza. Dados los objetivos que aquí persigo, me centraré primordialmente en la clase y el sexo, pero no quiero en absoluto minimizar el significado de la dominación racial.

Las estructuras patriarcales y de clase son sutiles, complejas y de alcance muy amplio. Como demostraré en los capítulos 2 y 3, tienen su propia dinámica y no son mutuamente reductibles, aunque, desgraciadamente, los estudiosos de izquierda que insisten en afirmar que la clase es la categoría fundamental del análisis tienden a fundir los planteamientos feministas en los problemas «reales» de las relaciones de clase. Tal como ha señalado Heidi Hartman al pronunciarse contra tales tendencias reduccionistas: «El matrimonio entre marxismo y feminismo se asemeja al matrimonio entre marido y mujer tal como lo describe la ley común: marxismo y feminismo son una sola cosa, y esa cosa es marxismo».[30] Semejante posición, por supuesto, ha sufrido desafíos tanto conceptuales como políticos. Estas críticas han dado lugar a un conjunto particular de preguntas que presiden nuestras investigaciones en una buena cantidad de campos. ¿Cuál es la relación entre sexo y clase? ¿Cómo se producen y reproducen estas relaciones en lugares especiales como el hogar, el lugar de trabajo y la escuela? Estas relaciones, ¿son discutidas por mujeres y hombres reales tal como se dan en su vida diaria, o se las acepta como el modo de ser real del mundo?[31] No se puede estudiar la enseñanza o los textos sin tomarse muy

29. Esto se trata con más detalle en William Leach, «Transformations in the Culture of Consumption: Women in Department Stores, 1865-1900», *Journal of American History*, 71, septiembre de 1984, págs. 319-342.

30. Heidi Hartmann, «The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Susex, Falmer Press, 1981, pág. 191.

31. Para algunos de los debates sobre estos problemas, véase Michele Barrett, *Women's Oppression Today*, Londres, New Left Books, 1980; Vogel, *Marxism and the Oppression of Women*; y Apple, *Educación y poder*.

en serio estos planteamientos. Proporcionan, evidentemente, la base de sustentación de mi análisis de los «maestros» que se hallará en el apartado siguiente, pero también estará presente con toda claridad en las discusiones de los «textos», en la última parte del libro.

Se trata de problemas complicados, como es de imaginar. Pero el intento de estudiar la clase y el sexo en forma conjunta, sin desmerecer ni a la una ni al otro, es uno de los programas más serios que tenemos por delante. Sin embargo, estos intentos se enfrentarán con otras dificultades si han de hacer justicia a los individuos reales que se encuentran en estos conjuntos de relaciones. Esto afecta a la afirmación que he realizado unas páginas antes, acerca de las formas y las prácticas culturales.

Por ejemplo, el problema no estriba únicamente en cómo podríamos examinar de una manera fructífera y conjunta la clase y el sexo, sino también en cómo combinar los enfoques estructuralistas acerca de la relación entre la escuela y la división social y sexual del trabajo, con una perspectiva culturalista que coloque en el centro el factor humano y las experiencias concretas de la gente. «¿Cómo mostrar el papel del sistema educativo en la producción de estas divisiones sin caer al mismo tiempo en las múltiples trampas que hicieron fracasar los intentos anteriores en este sentido, intentos que a menudo convirtieron a las personas en marionetas de las fuerzas estructurales?»[32] ¿Podemos penetrar en las instituciones e iluminar lo que ocurre realmente en ellas, cómo actúa la gente (a menudo de manera contradictoria) en el marco de las condiciones establecidas por la institución y la sociedad global, y señalar cuáles son las posibilidades reales de alterar las relaciones dominantes?

En el pasado, sólo un puñado de libros han sabido combinar con éxito un enfoque estructuralista de las condiciones objetivas en el seno de una formación social, con la insistencia culturalista en contemplar esas condiciones en constante proceso de contrucción, y rechazo, en nuestra vida cotidiana. Con excesiva frecuencia, los autores, o bien ven la cultura como mero reflejo de las relaciones económicas, o bien tienden a caer en un ingenuo romanticismo acerca del poder de la «resistencia» de mujeres y hombres en la fábrica, el hogar, la oficina o la escuela. Desgraciada, o tal vez afortunadamente, la realidad es mucho más densa y contradictoria que todo eso, como trataré de mostrar en mi análisis de los maestros y los libros de texto que se han publicado con posterioridad.

De un modo extraño, el progreso alcanzado en el discernimiento de la relación entre clase y sexo y, digamos, entre cultura y economía, ha sido estimulado por los avances experimentados y los debates realizados en el campo del programa analítico de clase en educación. Aunque, en educación, la literatura sobre el análisis de clase ha progresado rápidamente en la última década, los mayores

32. Véase Apple, comp., *Cultural Economic Reproduction in Education*, y Giroux, *Theory and Resistance in Education*.

avances parecen haberse producido en dos áreas específicas. La primera es el desarrollo de la comprensión del proceso de trabajo. En gran parte gracias al estímulo originario de la obra de Harry Braverman y los debates a que la misma dio lugar,[33] se ha explorado cada vez más rigurosamente los auténticos ambientes de trabajo de los educadores. Se ha situado las formas de control del currículum, del acto mismo de enseñanza y las estrategias administrativas específicas en el marco de la más amplia dinámica de la transformación del trabajo a lo largo del tiempo y las necesidades contradictorias del Estado para sostener la acumulación de capital y para legitimarse tanto él como el proceso de acumulación.[34] Las discusiones acerca de cómo los maestros pierden cualificación profesional a medida que el currículum, la pedagogía y la evaluación se estandarizan y se vuelven prefabricados, a medida que se «proletarizan» las condiciones de trabajo, el control y la autonomía de los maestros, así como las tensiones ideológicas resultantes que derivan de esos procesos, esas discusiones, decimos, han ido saliendo cada vez más a la luz.[35]

Creo que se trata de conquistas muy importantes para nuestra comprensión, y una buena cantidad de capítulos de este volumen, sobre todo el 2, el 3 y el 7, se apoyan directamente en el trabajo reciente sobre pérdida de cualificación y proletarización de los docentes y otros trabajadores. Sin embargo, y paradójicamente, aunque casi por completo centradas en los maestros como agentes de clase, estas conquistas han planteado algunos desafíos muy importantes a las limitaciones del análisis de clase *per se*, puesto que cada vez resulta más claro que el trabajo que en la escuelas se va «degradando» y sometiéndose a un mayor control resulta ser, en toda una serie de casos, mayoritariamente femenino. Así, pues, una vez más, la necesidad de integrar la clase y el sexo ha aparecido como un problema de gran autenticidad.

La segunda área en la que se han realizado considerables progresos es la que concierne al rechazo de la teoría de la imposición. En las formulaciones anteriores del problema en educación, se afirmaba a menudo que las clases dominantes tenían intereses coherentes y con plena conciencia de sí mismos. Estos grupos poderosos identificaban las instituciones que no satisfacían esos intereses y luego les imponían estrategias igualmente coherentes para garantizar que los intereses dominantes se vieran satisfechos de verdad. Ahora bien, parte de esta estrategia, por supuesto, ha funcionado bien. Prueba de ello es la creciente influencia del capital en el grueso de los informes nacionales sobre educa-

33. Véase Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthley Review Press, 1974; Richard Edwards, *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, Nueva York, Basic Books, 1979: Stephen Wood, comp., *The Degradation of Work?*, Londres, Hutchinson, 1982; y Apple, *Educación y poder*.

34. Una visión de conjunto de este material se encontrará en Apple, *Educación y poder*. Véase también algunos capítulos en Apple y Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*.

35. Gran parte de este trabajo puede encontrarse en Apple, *Educación y poder*; Kevin Harris, *Teachers and Classes*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982; y Carol Buswell, «Pedagogic Change and Social Change», *British Journal of Sociology of Education*, 1, n. 3, 1980, págs. 293-306.

ción en muchas de las legislaturas estatales en todos los Estados Unidos y en otros países, tema que analizaré más adelante.

No obstante, este tipo de teoría también supone con demasiada facilidad que instituciones tales como la escuela sólo contienen en su seno meros homúnculos, marionetas cuyas cuerdas son manejadas por las clases dominantes. Lo que se olvida es que la mayoría de las instituciones no sólo deben su existencia al conflicto, sino que continuamente se ven sacudidas por conflictos. Además, las personas empleadas en estas instituciones, y en todos los niveles de las mismas, suelen tener sus propios intereses, que tratan de perseguir sobre la base de sus propias circunstancias o historias materiales. Muchas veces, estos intereses serán coherentes con los de los grupos dominantes, tal vez especialmente ahora, en que el capital y la derecha están en alza. A veces, sin embargo, estos mismos individuos mediatizarán, transformarán e intentarán reducir a límites generalmente establecidos lo que se les impone desde afuera. También procurarán emplear tales «imposiciones» para sus propios fines, fines que tendrán mucho que ver con su propia pertenencia de clase y circunstancia sexual. Este será un punto clave en mi argumentación de los capítulos siguientes, por ejemplo. Mostraré cómo las posiciones de clase y de sexo de las docentes femeninas operan en forma conjunta exactamente de esa manera.

Lo mismo debe decirse no sólo de la posición de los maestros, sino también de la posición de otros grupos. Las definiciones de cultura «legítima» que da la derecha son ahora objeto de debate en educación. La escuela y el Estado en general forman parte del «terreno impugnado». Son muchos los grupos que, en el interior de este terreno, luchan por mantener sus posiciones o incrementar su poder. Estos puntos constituirán una pieza sumamente importante en mi análisis de la publicación de libros de texto y documentos tales como *Manifiesto educativo...* y «A Nation at Risk», así como en el del intento de informatizar las aulas. Pero no sólo el capital, sino también las nuevas clases medias y la «vieja fracción humanista» de la clase media que se aloja preferentemente en las universidades, los grupos populistas de derecha (formados normalmente por individuos provenientes de la clase obrera o de la baja clase media cuyo mundo moral y económico parece amenazado a medida que el capitalismo transforma su vida pública y su vida privada), así como los maestros y otros grupos de mujeres, gente de color, obreros, etc., todos esos sectores se enfrentan ahora al equilibrio entre poder y cultura en educación. Puede que el capital y la derecha estén en ascenso, pero esto no significa que su capacidad para presionar a los editores de textos, los responsables de la política educacional, el gobierno y los maestros no esté mediatizada por grupos con sus propios intereses ideológicos y económicos.

Así, pues, aunque se intenten las imposiciones, éstas no tienen lugar sin lucha. La clave para ganar, para establecer la hegemonía, suele ser ese grupo capaz de esteblecer los parámetros de los términos del debate, el grupo capaz de incorporar, en su propio discurso sobre metas educativas y sociales, las demandas de otros grupos. Como veremos, este discurso se define cada vez más

en términos económicos, esto es, en el lenguaje de la producción, la racionalización y la estandarización. La voz de la democracia, la participación y la igualdad está sufriendo una transformación. Esta voz más democrática aún está viva, sin duda, pero es más difícil de oír por encima de la maquinaria de la mecanización en el campo de la educación.

El discurso dominante no sólo es cada vez más económico. También reconoce un marco en términos de sexo. Pues la restauración conservadora no sólo descansa en una ética basada en las ganancias y las pérdidas del libro de contabilidad, en la «productividad» y en la acumulación. También se apoya en un retorno a etapas superadas de las relaciones de sexo y de raza, un retorno a un pasado idealizado en que la gente «sabía cuál era su lugar».

La reconstrucción de las relaciones de sexo que acompaña a la actual restauración conservadora alcanza su máxima evidencia en los cambios que los editores están produciendo en, digamos, la literatura para adolescentes. Ha habido un rápido crecimiento de las novelas románticas para adolescentes, novelas que están desplazando del mercado a otros tipos de libros. Así, por ejemplo, los clubes escolares que comercializan directamente libros en rústica para el aula dedican una proporción cada vez más grande de su catálago a novelas románticas para adolescentes, en series tituladas «Dulces sueños», «El primer amor», y así por el estilo. En lo esencial, se trata, sencillamente, de chispeantes libros juveniles, escritos especialmente para construir un modelo de femineidad abiertamente «al margen de las clases» y «al margen de las razas», y que retrotrae a definiciones de mujeres y niñas entendidas como seres que sólo hallan su plenitud en el mundo del romance y de las mercancías.[36]

Aquí las mujeres aparecen, pero únicamente en papeles en gran medida limitados por el resurgimiento de un discurso económico y conservador-patriarcal algo transformado. La feminización de la pobreza, la historia de las luchas para obtener derechos políticos y económicos (y corporales), los actuales cambios en el trabajo remunerado y no remunerado de las mujeres, todo esto brilla simplemente por su ausencia. Lo cual se ve considerablemente realzado por la ausencia de la raza. En una forma transfigurada, esto podría ser exactamente lo que está ocurriendo en los informes sobre educación, en la producción de textos y de tecnología y en la reconstrucción del contexto en que la enseñanza tiene lugar. Las maneras en que las clases, la raza y el sexo se hacen visibles *e* invisibles en la enseñanza y en los textos puede tener mucho que decirnos acerca de quién es el verdadero beneficiario de la restauración conservadora y quién el auténtico perdedor. La gente hambrienta como la de aquella cola en la capital de los Estados Unidos no es la única que se encuentra del lado de los perdedores de esta contabilidad social. Los capítulos siguientes, sobre clase y sexo en la enseñanza, aclararán este punto.

36. Estas novelas y los cambios en las relaciones de clase, raza y sexo que las mismas significan, han sido analizadas en un excepcional estudio de Linda Christian, «Becoming a Woman Through Romance», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1984.

MAESTROS

2 EL CONTROL DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS

Proletarización: clase y sexo

Un examen de los cambios en la composición de clase durante las dos últimas décadas pone de manifiesto, con toda evidencia, el siguiente hecho: el proceso de proletarización ha tenido un efecto prolongado y consistente. Durante este último período, las posiciones con un control relativamente escaso sobre el propio proceso de trabajo han experimentado una tendencia sistemática a la expansión. Al mismo tiempo, se ha producido un descenso en las posiciones con elevados niveles de autonomía.[1]

Esto no debe sorprendernos. En realidad, sería insólito que no ocurriera así, sobre todo ahora. En una época de estancamiento general y de crisis de acumulación y legitimación, es de esperar que existan también intentos de mayor racionalización de las estructuras empresariales y un incremento en la presión para proletarizar el proceso de trabajo. Esta presión no carece de consecuencias para los educadores, tanto en lo que atañe a los tipos de puestos que los estudiantes encontrarán a su disposición (o no) tras completar (o no) su escolaridad, como en lo referente a las verdaderas condiciones de trabajo en el interior mismo de la educación. El trabajo de lo que podría llamarse «empleados semiautonómos» sufrirá sin duda el impacto de esta situación. Dada la crisis fiscal del Estado, este impacto lo sentirán más directamente los empleados del Estado, y, entre ellos, también los maestros. Es lógico esperar un crecimiento rápido de los planes y presiones para la racionalización de la administración y el trabajo dentro del propio Estado.[2] Es precisamente una de esas ocasio-

1. Erik Olin Wright y Joachim Singelmann, «The Proletarianization of Work in American Capitalism», University of Wisconsin-Madison Institute for Research in Poverty, documento de debate n. 647-681, 1981, pág. 38.

2. *Ibíd.*, pág. 43. Véase también Michael W. Apple, «State, Bureaucracy and Curriculum Control», *Curriculum Inquiry*, 11, invierno de 1981, págs. 379-388.

nes en que las expectativas no se verán desmentidas. En una obra anterior he sostenido que los maestros se han visto involucrados en una prolongada pero sostenida reestructuración de sus empleos. Afirmaba entonces que se enfrentaban cada vez más a una perspectiva de descualificación debido a la progresiva invasión de los procedimientos de control técnico del currículum en las escuelas. La integración de los sistemas gerenciales, los currícula reductores sobre base conductista, las «competencias» y los procedimientos de enseñanza predeterminados, lo mismo que las respuestas de los estudiantes y las comprobaciones previas y posteriores, han conducido a una pérdida de control y a una escisión entre concepción y ejecución. En resumen, el proceso de trabajo de enseñanza fue sometido a procesos semejantes a aquellos que llevaron a la proletarización de muchos otros trabajos en distintos niveles sociales: obreros y diferentes categorías de empleados. Sugería que esta reestructuración de la enseñanza tenía importantes consecuencias, dada la contradictoria localización de clase de los maestros.[3]

Cuando digo que los maestros tienen una localización contradictoria de clase social *no* quiero insinuar que se ubiquen por definición en las clases medias, ni que se hallen en ninguna posición ambigua «entre» las clases. Por el contrario, lo que quiero decir, junto con Wright, es que lo prudente es concebirlos como pertenecientes al mismo tiempo a dos clases. Así, comparten los intereses tanto de la pequeña burguesía como los de la clase obrera.[4] De aquí que, cuando se produce una crisis fiscal en la cual muchos maestros se enfrentan a condiciones de trabajo que tienden a empeorar, despidos e incluso meses sin cobrar —como ha ocurrido en muchas regiones de los Estados Unidos— y en la que su trabajo se reestructura de tal manera que pierden el control sobre el mismo, es posible que esos intereses contradictorios se aproximen más a los de otros trabajadores y gente de color que se han visto históricamente enfrentados a la utilización de procedimientos similares por parte del capital y del Estado.[5]

3. La descualificación, el control técnico y la proletarización son conceptos a la vez técnicos y políticos. Significan un complejo proceso histórico en el cual el control del trabajo ha experimentado cambios, un proceso en el que las habilidades que los empleados habían desarrollado en muchos años de trabajo se quiebran en unidades atómicas, se redefinen, y luego se las adecua, gracias a la gestión empresarial, para aumentar tanto la eficiencia como el control del proceso de trabajo. Entretanto, va disminuyendo lentamente el control de los trabajadores sobre el tiempo, sobre la definición adecuada de las maneras de realizar una tarea y sobre los criterios que establecen rendimientos aceptables, hasta que en el proceso de trabajo redefinido ya no hay «necesidad» de ellos. La pérdida de control o proletarización de un trabajo es, por tanto, parte de una dinámica más amplia en la separación entre concepción y ejecución y de los continuados intentos de racionalizar, tanto en el Estado como en la industria, todos los aspectos posibles del trabajo. He analizado esto con mucho más detalle en Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987. Véase también Richard Edwards, *Contested Terrain*, Nueva York, Basic Books, 1979, y Michael Burawoy, *Manufacturing Consent*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.

4. Erik Olin Wright, «Class and Occupation», *Theory and Society*, 9, n. 2, 1980, págs. 182-3.

5. Apple, *Educación y poder*.

Sin embargo, los maestros no son únicamente actores pertenecientes a una clase. También son actores sexuados, lo que a menudo los investigadores no tienen en cuenta. Significativa omisión. De los análisis de la proletarización se desprende con toda claridad una conclusión sorprendente: la de que, en todas las categorías ocupacionales, las *mujeres* están más expuestas a la proletarización que los hombres. Esto podría deberse a las prácticas sexistas de reclutamiento y promoción, a la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones en las cuales trabajan las mujeres, al modo en que el capital ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad, etc. Cualquiera que fuese la razón, es evidente que una posición dada puede ser más o menos proletarizada en función de su relación con la división sexual del trabajo.[6]

En los Estados Unidos, se ha estimado que más del 90 por ciento del trabajo femenino (pagado) recae en cuatro categorías básicas: 1) el empleo en industrias manufactureras «periféricas» y el comercio minorista, y, hoy en día, especialmente en el sector de servicio de la economía, en expansión pero mal remunerado; 2) el trabajo en oficinas; 3) en salud y educación, y 4) el servicio doméstico. La mayor parte de las mujeres de, digamos, los Estados Unidos y el Reino Unido, se concentran ya sea en las posiciones peor pagadas de estas áreas, ya sea en los niveles más bajos de los sectores medianamente remunerados cuando ha habido alguna movilidad.[7] Una comentarista lo dice abrupta y honestamente: «La evidencia de la discriminación contra las mujeres en el mercado de trabajo es enorme y comprobarlo constituye una triste experiencia».[8]

Este modelo, por supuesto, se reproduce ampliamente en el terreno de la educación. Incluso a pesar de los años de lucha de mujeres y hombres progresistas, las cifras —muchas de las cuales han de ser muy familiares a muchos lectores—, son deprimentes. Mientras que la abrumadora mayoría del personal docente está constituida por mujeres (cifra que aumenta aún más en la escuela primaria y en la elemental), tanto en las escuelas primarias como en las elementales, y a pesar de esa proporción, son muchos más los hombres que ocupan la dirección o cargos de jerarquía.[9] Como la segregación vertical de la fuerza de trabajo ha aumentado, la desigualdad de esta proporción se ha incrementado aún más. En los Estados Unidos del año 1928, las mujeres sumaban el 55 por ciento de los cargos jerárquicos en la escuela elemental. Hoy en día, con

6. Wright, «Class and Occupation», pág. 188. Es evidente que también aquí la raza desempeña un papel importante. Véase Michael Reich, *Racial Inequality*, Princeton, Princeton University Press, 1981, y Mario Barrera, *Race and Class in the Southwest: A Theory of Racial Inequality*, Notre Dame, Notre Dame University Press, 1979.

7. Janet Holland, «Women's Occupational Choice: The Impact of Sexual Divisions in Society», Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, Reports on Education and Pyschology, 1980, pág. 7.

8. *Ibíd.*, pág. 27.

9. *Ibíd.*, pág. 45.

aproximadamente el 90 por ciento de la fuerza de trabajo en las escuelas, las mujeres en dichos cargos sólo llegan al 20 por ciento.[10] Este modelo tiene profundas raíces históricas, raíces que no pueden aislarse de las más amplias estructuras de clase y patriarcales existentes fuera de la escuela.

En este capítulo quisiera sostener que, a menos que percibamos las conexiones entre estas dos dinámicas —la de clase y la de sexo—, no podremos comprender la historia y los intentos actuales de racionalización en la propia enseñanza. Es imposible abarcar íntegramente la enseñanza si sólo se contempla como proceso de trabajo o como fenómeno de clase, aunque en algunas de mis obras anteriores ha tratado de demostrar que cuando se la integra en teorías de la posición de clase y el proceso de trabajo, así como en los cambios que una y otro experimentan, gana considerablemente en claridad. Tampoco se agota la enseñanza en sus relaciones con el patriarcado, aun cuando su estructura se deba en gran medida a la historia de la dominación masculina y a las luchas de sexo,[11] historia que analizaré con mayor detalle en el capítulo siguiente. Las dos dinámicas de clase y de sexo (junto con la de raza, naturalmente), son irreductibles entre sí, pero entretejen, elaboran y codeterminan el terreno en el cual opera cada una de ellas. Es precisamente en la intersección de estas dos dinámicas donde se puede comenzar a desvelar algunas de las razones de la evolución de los procedimientos para racionalizar el trabajo de los maestros. Como veremos, los efectos últimos de estos procedimientos, con la pérdida de control que los acompaña, pueden repercutir de diversas e importantes maneras en el modo de concebir la «reforma» de la enseñanza y el currículum, así como el papel del Estado en ellos.

10. Gail Kelly y Ann Nihlen, «Schooling and the Reproduction of Patriarchy», en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 167-168. Es imposible comprender cabalmente la historia de la relación entre las mujeres y la enseñanza si no se investigan las complejas conexiones entre la familia, la domesticidad, el cuidado de los niños y las políticas y el empleo en el seno del Estado. Véase en especial Miriam David, *The State, the Family and Education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.

11. Para una interesante historia de la relación entre clase, sexo y enseñanza, véase June Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson y Madeleine MacDonald, comps., *Education and the State, vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981, págs. 359-375. Me preocupa utilizar un concepto como el de patriarcado, ya que su auténtica posición teórica resulta bastante problemática. Como dice Rowbotham, «El patriarcado sugiere una sumisión fatalista que no deja espacio a las complejidades del desafío de las mujeres», citado en Tricia Davis, «Stand by Your Men? Feminism and Socialism in the Eighties», en George Bridges y Rosalind Brunt, comps., *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*, Londres, Lawrence & Wishart, 1981, pág. 14. Una historia de las luchas cotidianas de las mujeres prueba la falsedad de toda esa teoría de la «sumisión fatalista».

Conocimiento académico y control curricular

Hasta aquí he realizado una cierta cantidad de afirmaciones acerca de la relación existente entre proletarización y patriarcado en la constitución de la enseñanza. Ahora quisiera continuar sugiriendo de qué maneras podemos ver en funcionamiento esta relación. En esto resulta esencial una cierta percepción del papel del Estado en el auspicio de cambios en la práctica curricular y en la enseñanza durante el pasado reciente.

El hecho de que las escuelas hayan tendido a organizarse ampliamente en torno a una dirección masculina y maestras mujeres no es más que eso, un simple hecho social, a menos que se advierta que eso significa que, en educación, las relaciones de autoridad han sido formalmente patriarcales. Lo mismo que en el hogar o en la oficina, allí está presente la dominación del macho; pero las maestras —al igual que las esposas, las madres, las oficinistas y otras mujeres implicadas en el trabajo remunerado o no remunerado—, a través de su larga lucha por obtener una cierta autonomía, se han abierto un hueco en la esfera de poder y de control. Esta autonomía sólo se convierte en problema para el capital y el Estado cuando debe revisarse la finalidad de la educación.

Tomemos un ejemplo ajeno a la educación. En las oficinas, el trabajo se halla en proceso de transformación radical merced a la introducción de tecnologías de procesamiento de palabras, terminales de exhibición de vídeos, etc. Las formas tradicionales de control —normalmente basadas en la dominación de un jefe masculino— también se están alterando. El control técnico, en el que el trabajo del individuo se ve descualificado e intensificado por la maquinaria «impersonal» en la oficina, ha realizado importantes avances. Aunque sin eliminar en absoluto la dominación patriarcal, ha motivado un cambio significativo en el campo en que opera. El capital ha encontrado modos de control más eficaces que los de la pura autoridad patriarcal.[12]

Similares son los cambios que han tenido lugar en las escuelas. En una época en que las necesidades de conocimiento técnico y de personal técnicamente preparado que experimenta la industria, se entrecruzan con el aumento de poder de la nueva pequeña burguesía (la gente que ocupa las posiciones técnicas y de administración de nivel intermedio) y la reafirmación del predominio académico en el currículum, las presiones a favor de la reforma del currículum pueden llegar a ser muy intensas. La indulgencia ante las formas tradicionales de control disminuirá.

En consecuencia, las relaciones patriarcales de poder, organizadas en torno

12. Jane Barker y Hazel Downing, «Word Processing and the Transformation of the Patriarchal Relations of Control in the Office», en Dale, Esland, Ferguson y Mac Donald, comps., *Education and the State*, vol. 2, págs. 229-256. Véase también la discusión de la descualificación en Edwards, *Contested Terrain*.

a las relaciones de un directivo masculino con un personal docente mayoritariamente femenino, no serán necesariamente progresistas para el capital o el Estado. Si bien una vez sirvieron a determinados fines educativos e ideológicos, ahora no resultan todo lo eficaces que sería necesario. Las relaciones entre los sexos deben sufrir una inversión parcial, con el objeto de crear una institución más eficaz. Las técnicas de control que emanan de la industria tenderán a reemplazar los estilos más antiguos, que dependían de una división sexual del poder y del trabajo en el seno mismo de la escuela.

Quizá se pueda documentar con un ejemplo la larga y continuada historia de este cambio de relaciones. En los Estados Unidos, a finales de los años cincuenta y en los sesenta, hubo una presión fuerte por parte de los académicos, el capital y el Estado para reinstituir el conocimiento disciplinario académico en la mayor parte del contenido «legitimado» de las escuelas. Se temía que, sobre todo en las áreas de matemáticas y de ciencias, quedara sin impartir el conocimiento «real». Entonces se realizó un gran esfuerzo para producir programas curriculares sistemáticos, basados en fundamentos académicos rigurosos y, particularmente en lo referente al material de escuela elemental, independiente de la habilidad del maestro. Todo lo que éste tenía que hacer le era dado y estaba ya predeterminado. El Estado se encargó de socializar el coste del desarrollo de tales programas (es decir, de los subsidios de origen fiscal). La probabilidad de que los distritos escolares locales los adoptaran se vio reforzada por la Ley de Educación de Defensa Nacional, que reintegraba a los distritos escolares una gran parte del coste de compra. Esto quiere decir que si un sistema escolar compraba nuevo material de este tipo y la tecnología correspondiente, el coste relativo era mínimo. El grueso del gasto lo reembolsaba el Estado. De ahí que no comprar el material pareciera una cosa irracional en dos sentidos: 1) la oportunidad de obtener nuevos currículos a bajo coste era, sin duda, una decisión administrativa totalmente racional en el marco de la lógica industrial, y 2) dado su marchamo de ciencia y eficacia, el material mismo parecía racional.

No cabe duda de que todo esto ha de resultar familiar a cualquiera que haya vivido los primeros años de este movimiento y a quien viera los efectos posteriores, aunque algo mitigados, que tuvo, por ejemplo en Inglaterra y en otros países. Sin embargo, no sólo se trata aquí de la historia del aumento del apoyo y la intervención estatales en la enseñanza y el desarrollo y adopción del currículum. *Se trata también de la historia del Estado que, de acuerdo con el capital y un cuerpo académico mayoritariamente masculino de asesores y diseñadores, interviene en la práctica laboral misma de una fuerza de trabajo mayoritariamente femenina.* Es decir, que hay que suponer que las ideologías relativas al sexo, al conocimiento adecuado al sexo, hayan desempeñado en esto un papel significativo. La pérdida de control y racionalización de las propias formas de trabajo constituye parte de una tríada estado/clase/sexo que opera de la siguiente manera. La enseñanza de las matemáticas y de la ciencia se consideran calamitosas. «Nosotros» necesitamos un cambio rápido en nuestra capacidad de respuesta económica y en «nuestro» incipiente enfrentamiento ideológico y económico con la Unión Soviética.[13] Los maestros (que en el nivel elemental son casi todos mujeres) no están lo suficientemente bien adiestrados. Los modos anteriores de control curricular y de enseñanza no son ni lo bastante vigorosos ni lo bastante eficaces para tal situación. Suministrad materiales cuya eficacia no dependa de los maestros y, al mismo tiempo, incentivos económicos para asegurar que estos conjuntos de currículos lleguen realmente a las aulas.

Para comprender la dinámica de esta historia del currículum es necesario un análisis integrado del Estado, de los cambios en el proceso de trabajo de los empleados del Estado y de la política de patriarcado. No es en absoluto casual que uno de los intentos más generales de racionalizar los currículos y la enseñanza tuviera como objetivo un grupo de docentes que, en su inmensa mayoría, eran mujeres. Me parece imposible separar, por un lado, el hecho concreto de una división sexual del trabajo, y, por otro, la visión de quién tiene tal o cual tipo de competencia para llevar a cabo los propósitos del Estado en lo que se refiere a renovar y hacer más «productivo» su aparato educacional. Si, de esta manera, tenemos presentes tales relaciones, estructuralmente engendradas, podemos comenzar a abrir una puerta a la compresión de una parte de las razones que se ocultaban tras lo que ocurrió con estos materiales curriculares en el momento en que se introdujeron.

Como han demostrado diversos estudios, cuando el material se introdujo en muchas escuelas, con frecuencia las «nuevas» matemáticas y la «nueva» ciencia se impartieron casi de la misma manera que las viejas matemáticas y la vieja ciencia. Se alteró a fin de adaptarlo tanto a las regularidades concretas de la institución como a las prácticas anteriores que habían demostrado su utilidad en la enseñanza.[14] Probablemente sea una señal de prudencia no ver todo esto tan sólo como el resultado de una burocracia reacia al cambio o de un sólido grupo de administradores y maestros conservadores. Por el contrario, pienso que sería al menos igualmente útil concebirlo de un modo más estructural, en términos de proceso de trabajo y de sexo. La supuesta inmovilidad de la institución, su falta de cambios significativos ante el violento ataque inicial de dicho material, guarda relación, al menos parcialmente, con las resistencias de una fuerza de trabajo femenina contra las incursiones exteriores en las prácticas que había desarrollado a lo largo de años de trabajo. Es en realidad muy semejante a la historia de los modos en que han reaccionado otras empleadas

13. Para un análisis de cómo ha empleado el Estado este lenguaje, véase Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse*, 2, n. 4, 1982, págs. 1-10, y James Donald, «Green Paper: Noise of a Crisis», *Screen Education*, 30, primavera de 1979, págs. 13-49.

14. Véase, por ejemplo, Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn & Bacon, 1971.

del Estado y la industria ante los intentos pretéritos de alterar los modos tradicionales de control de su fuerza de trabajo.[15]

Una nota sobre el Estado

Puede que las afirmaciones que acabo de hacer sobre las resistencias de la gente que trabaja realmente en las instituciones, sobre las maestras enfrentadas al control externo, parezcan ingenuas. Sin embargo, estos argumentos básicos tienen importantes consecuencias no sólo en el modo de concebir la historia de la reforma y control del currículum, sino también, lo que es más importante, en el modo en que muchos educadores y teóricos políticos han descrito el problema más amplio del papel del Estado como sostén del capital. En el ejemplo histórico que he ofrecido, la intervención del Estado del lado del capital y a favor de la «defensa», se opone a otras posiciones en el seno mismo del Estado. Los intereses cotidianos de una posición ocupacional (los maestros) contradicen los intereses más amplios del Estado en la producción eficaz.[16] Debido a ejemplos como éste, es probable que resulte inadecuado considerar al Estado como una entidad homogénea, por encima de los conflictos cotidianos.

Puesto que las escuelas son en realidad aparatos del Estado, debiéramos esperar que se hallaran bajo una intensa presión para que actuaran de determinada manera, sobre todo en épocas de crisis fiscal e ideológica. Aun así, esto no significa que las personas empleadas en ellas sean seguidoras pasivas de las políticas que les llegan desde arriba. Como ha observado Roger Dale:

> Los maestros no son meros «funcionarios del Estado», sino que tienen cierto grado de autonomía, y [esta] autonomía no se utilizará necesariamente para secundar los fines proclamados por el aparato del Estado. Más que la adaptación a los requerimientos de las instituciones por parte de quienes trabajan en ellas, lo que sucede es que en muchos y muy importantes aspectos son las instituciones las que han de tomar en cuenta los intereses de los empleados y adaptarse a ellos. Es aquí, por ejemplo, donde debemos comenzar a buscar las fuentes de la supuesta inercia de los sistemas educacionales y las escuelas, es decir, que lo que parece inercia no es una característica inmutable de las burocracias, sino que se debe a la existencia, en el propio seno de estas últimas, de diversos grupos con intereses más inmediatos que la persecución de las metas de la organización.[17]

15. Apple, *Educación y poder*, y Susan Porter Benson, «The Clerking Sisterhood: Rationalization and the Work Culture of Sales Women in American Department Stores», *Radical America*, 12, marzo/abril de 1977, págs. 41-55.

16. Al respecto es muy interesante el análisis que hace Roger Dale de las contradicciones entre elementos internos del Estado. Véase Roger Dale, «The State and Education: Some Theoretical Approaches», en *The State and Politics of Education*, Milton Keynes: The Open University Press, E353, bloque 1, parte 2, unidades 3-4, 1981; y Roger Dale, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 127-161.

Así, pues, el «mero» hecho de que el Estado desee encontrar vías «más eficientes» de organización de la enseñanza no garantiza que los maestros con un largo historial de prácticas laborales y autoorganización, una vez cerrada la puerta de su aula, hagan efectivo el proyecto. No obstante, como veremos en seguida, el hecho de que quienes se hayan enfrentado a estas formas de racionalización sean ante todo empleadas (esto es, mujeres), ha significado que los verdaderos resultados de esos intentos por mantener el control de la tarea pedagógica por parte de los maestros pueda conducir a consecuencias ideológicas más bien contradictorias.

Legitimación de la intervención

Mientras que estos intentos de racionalización de la enseñanza y los currículos no siempre han producido los resultados que sus impulsores académicos, industriales y gubernamentales esperaban, ocurrieron entonces, y ocurren todavía, cosas muy importantes. La situación es en realidad muy similar a la de los efectos que produce la utilización de estrategias tayloristas en la industria. En tanto tecnología de gestión para la descualificación de los trabajadores y la escisión entre concepción y ejecución, el taylorismo estuvo lejos de tener éxito. A menudo dio origen a un proceso de trabajo lento y huelgas, exacerbó tensiones y creó nuevas formas de resistencia, tanto manifiesta como encubierta. Sin embargo, su efecto último consistió en legitimar una ideología particular de gestión y control, tanto para el público como para patrones y trabajadores.[18] Aunque no tuvo éxito como conjunto de técnicas, abrió paso, y finalmente logró su aceptación, a un vasto cuerpo de prácticas ideológicas para descualificar a todo tipo de obreros y empleados y para racionalizar e intensificar su trabajo.

También ésta fue una de las consecuencias más duraderas de estos primeros movimientos por la «reforma» del currículum. Aunque tampoco ellos hayan transformado completamente la práctica de la enseñanza, aunque las relaciones patriarcales de autoridad que, paradójicamente, «daban» cierto grado de libertad a los maestros, no fueran íntegramente reemplazadas por formas más eficientes de organización y control de su actividad cotidiana, sirvieron para legitimizar nuevas formas de control y una mayor intervención estatal acorde con los modelos industriales y técnicos, y produjo una nueva generación de intentos más

17. Dale, «The State and Education», pág. 13.

18. He examinado esto con mayor detalle en Apple, *Educación y poder*. Véase también Edwards, *Contested Terrain*, y Daniel Clawson, *Bureaucracy and the Labor Process*, Nueva York, Monthly Review Press, 1980.

elaborados de superar la «resistencia» de los maestros. Así, pues, esta nueva generación de técnicas que hoy en día se está instituyendo en tantos estados de los Estados Unidos y en otros países —de la integración sistemática de tests, las metas conductuales y el currículum, la instrucción basada en la competencia y los currícula prefabricados, a la gestión mediante objetivos, etc.— no ha brotado de la nada, sino que, como la historia del taylorismo, ha surgido de los fracasos, éxitos parciales y resistencias que acompañaron a las primeras aproximaciones al control. Como he sostenido, no nos hallamos tan sólo ante la historia del control de los empleados estatales para producir una enseñanza eficaz, sino ante una rearticulación de la dinámica de patriarcado y clase en un lugar específico: la escuela.

Intensificación y enseñanza

En la primera mitad de este capítulo hemos prestado particular atención a la dinámica histórica que opera en las escuelas. Ahora quisiera centrarme en desarrollos más actuales de esta historia anterior de racionalización y control.

Los primeros intentos de los burócratas estatales, de la industria y de otros por obtener un mayor control sobre la operación cotidiana del aula y de su *output* no ha muerto. Han tenido más de una década para crecer, experimentar y refinarse. Si bien el aspecto sexual resulta menos visible en las estrategias actuales (de la misma manera que el desarrollo de las estrategias de gestión empresarial ocultaron poco a poco la base real de poder en fábricas y oficinas), aún está presente de muchas e importantes maneras, como veremos cuando, en busca de cambios en el proceso de enseñanza, escudriñemos bajo la superficie para mostrar de qué manera algunos maestros responden a las estrategias actuales y cómo interpretan su propio trabajo.

Puesto que en mi obra anterior me he centrado en una cierta cantidad de elementos a través de los cuales se controlan los currículos y la enseñanza —en los aspectos de descualificación y recualificación del trabajo, así como en el de la separación entre concepción y ejecución en el trabajo de los maestros—, en el presente libro me centraré más en algo que acompaña a estos procesos de evolución histórica: lo que llamaré *intensificación*. En primer lugar, permítaseme analizar este proceso en términos generales.

La intensificación «representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando». Hay muchos síntomas de ello —desde lo más trivial a lo más complejo—, que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación

del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo.[19]

Esto ha provocado una buena cantidad de importantes consecuencias en campos ajenos a la educación. En la industria periodística, por ejemplo, debido a las presiones financieras y a la mayor necesidad de eficacia en la operación, los reporteros han visto aumentar sustancialmente las cuotas de informaciones. De ahí que se vea considerablemente empobrecida la posibilidad de realizar un periodismo de investigación que no sea rutinario. Esto ha tenido como consecuencia un incremento de su dependencia de «acontecimientos preprogramados, preformulados», con respecto a los cuales deben confiar cada vez más en reglas burocráticas y en las explicaciones superficiales de las noticias que proporcionan los portavoces oficiales.[20]

La intensificación también actúa para destruir la sociabilidad de los trabajadores no manuales. El ocio y el autogobierno tienden a desaparecer. Se tiende a redefinir la comunidad alrededor de las necesidades del proceso de trabajo. Y, puesto que tanto el tiempo como la interacción son especialmente importantes, el riesgo de aislamiento aumenta.[21]

Por sí misma, la intensificación «no reduce necesariamente el abanico de habilidades que aplican o poseen los trabajadores con estudios.» Puede que los obligue a «tomar atajos», eliminando lo que les parece incoherente con la tarea que tienen entre manos. Esto ha ocurrido con los médicos, por ejemplo; hoy, muchos exámenes médicos se centran únicamente en lo que parece crítico. La sobrecarga crónica de trabajo también ha sido causa de que ciertos trabajadores no manuales adquirieran o readquirieran una cierta cantidad de habilidades. La crisis financiera ha conducido a la escasez de personal en un buen número de áreas. Así, pues, una buena cantidad de trabajos deben ser cubiertos por otras personas que no son las acostumbradas, que simplemente ya no existen en el seno de la institución.[22]

Aunque esto lleve a un espectro más amplio de habilidades que han de aprenderse o reaprenderse, también puede conducir a algo ya mencionado: la pérdida del tiempo necesario para relacionarse con el propio campo profesional. Esto quiere decir que lo que podría llamarse «diversificación de habilidades» presenta una contradicción inherente a su propia naturaleza. Es al mismo tiempo parte de una dinámica de descualificación intelectual,[23] en la que se despoja a los trabajadores de sus propios campos, de tal modo que tienen que

19. Magali Larson, «Proletarianization and Educated Labor», *Theory and Society*, 9, n. 2, 1980, pág. 166.
20. *Ibíd.*, 167.
21. *Ibíd.* Larson señala que estos problemas relacionados con la intensificación suelen ser causa de graves quejas incluso entre los doctores.
22. *Ibíd.*, pág. 168.
23. *Ibíd.*, pág. 169.

volver a apoyarse, y ahora más pesadamente, en ideas y procesos que les proporcionan los «expertos».

A pesar de lo importante que son estos efectos, uno de los impactos más significativos de la intensificación será el de la reducción de la *calidad*, ya no de la cantidad, del servicio que se ofrece al pueblo. Mientras que, tradicionalmente, «los profesionales del servicio humano» han conseguido hacer un buen trabajo en favor de los intereses de sus clientes o estudiantes, la intensificación tiende a contraponerse al interés tradicional por el trabajo bien hecho, tanto en un producto de calidad como en el proceso.[24]

Como habré de documentar más adelante, una cierta cantidad de estos aspectos de intensificación se encuentran cada vez más en la enseñanza, sobre todo en aquellas escuelas dominadas por currículos previamente especificados con criterio conductista, por la comprobación repetida y por los sistemas de responsabilidad estrictos y reductivos. (El hecho de que ahora mismo estos tipos de currículos, tests y sistemas sean cada vez más compulsivos debería hacernos aún más cautos.) Para dejar esto más claro, quisiera extraer unos cuantos datos de la investigación más reciente acerca de los efectos de estos procedimientos sobre la estructura del trabajo de los maestros.

He afirmado, aquí y en otros sitios, que en los Estados Unidos ha tenido lugar un crecimiento muy rápido de los «sistemas» curriculares, crecimiento que ahora se está extendiendo a otros países.[25] Estos currícula tienen metas, estrategias, tests, libros de texto, hojas de trabajo, respuestas adecuadas de los estudiantes, etc., todo integrado. ¿Qué impacto produce esto en las escuelas en las que tal cosa se toma en serio?[26] Una cantidad de estudios etnográficos nos demuestran que el proceso de trabajo en la enseñanza ya comienza a dejar ver lo que está ocurriendo. Por ejemplo, en una escuela en la que el currículum se basaba en gran medida en una lista secuencial de competencia y objetivos definidos con criterios conductistas, múltiples hojas de trabajo sobre habilidades que los estudiantes debían completar, con la frecuente y regular aplicación de pretests para medir la «disposición» y el «nivel de habilidad» y postests para medir el «logro», la intensificación del trabajo del maestro resultaba evidente.

En esta escuela, dicha práctica curricular exigía que los maestros dedicaran un tiempo proporcionalmente muy considerable a evaluar «el dominio» de cada uno de los diversos objetivos y a registrar los resultados de estas múltiples evaluaciones para posteriores reuniones con los padres o decisiones sobre si

24. *Ibíd.*, pág. 167.

25. Apple, *Educación y poder*. Véase también Carol Buswell, «Pedagogic Change and Social Change», *British Journal of Sociology of Education*, 1, n. 3, 1980, págs. 193-306.

26. La cuestión de la seriedad con que acogen esto las escuelas y de la variabilidad de su respuesta es de bastante importancia. Como Popkewitz, Tabachnick y Wehlage demuestran en su interesante estudio etnográfico sobre la reforma de la escuela, no todas las escuelas utilizan materiales de este tipo. Véase Thomas Popkewitz, B. Robert Tabachnick y Gary Wehlage, *The Myth of Educational Reform*, Madison University of Wisconsin Press, 1982.

un estudiante podía «pasar» o no a otro conjunto de hojas de trabajo. El registro y evaluación obliga a invertir un importante volumen de tiempo en arreglos administrativos para pasar los tests, y luego graduarlos, organizar las lecciones (muy a menudo estandarizadas o prefabricadas), etc. Los maestros comenzaban a llegar a las 7:15 de la mañana y se marchaban a las 4:30 de la tarde. Además, era algo frecuente que aún trabajaran dos horas más en su casa.[27]

Como he observado en mi análisis general acerca de los efectos de la intensificación, también aquí el aumento de trabajo se convirtió en norma. Tanto es lo que hay que hacer, que el simple hecho de cumplir con lo especificado requiere casi todos nuestros esfuerzos. «El desafío del día (o semana) de trabajo consistía en cumplir con la cantidad de objetivos que se exigía.» Como señaló un maestro, «no tengo tiempo para ser creativo o imaginativo».[28] No tenemos que acusar aquí al maestro. En matemáticas, por ejemplo, es normal que los maestros tuvieran que pasarse casi la mitad del tiempo asignado corrigiendo y registrando las hojas de trabajo que los estudiantes completaban todos los días.[29] La situación parecía aumentar continuamente la sobrecarga de trabajo de estos maestros. Así, pues, aun cuando no dejaban de quejarse de los largos horarios, de la intensificación, del tiempo que debían dedicar a tareas técnicas tales como la graduación y la conservación de registros, el volumen total de tiempo que se invertía en tales cosas crecía de modo inexorable.[30]

Pocos eran los maestros pasivos a este respecto. Pronto volveré sobre este punto. Aun cuando los elementos del control curricular fueran efectivos en la estructuración de los aspectos principales de su práctica, a menudo los maestros respondían de muy distintas maneras. Cambiaban sutilmente los objetivos preespecificados porque no alcanzaban a comprender su pertinencia. Y también trataban de resistirse a la intensificación; en primer lugar, procurando encontrar algún espacio durante el día para actividades de ritmo más lento; y, en segundo lugar, interrumpiendo temporalmente los frecuentes pretests y postests, las hojas de trabajo y todo ese tipo de cosas, y dedicándose a «relajadas discusiones con los estudiantes sobre temas de su propia elección».[31]

Esto, naturalmente, es bastante contradictorio. Mientras que estos ejemplos documentan el papel activo de los maestros en el intento de ganar algo de tiempo, de resistirse a la pérdida de control de su propio trabajo y de moderar el ritmo a que los estudiantes y ellos mismos se veían forzados a actuar, el modo de hacerlo no es necesariamente muy eficaz. En estos ejemplos, el tiempo que se quería arrebatar era simplemente para relajarse, aunque sólo fuera por

27. Esta parte de mi análisis se basa ampliamente en la investigación realizada por Andrew Gitlin. Véase Andrew Gitlin, «Understanding the Work of Teachers», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1980.

28. *Ibíd.*, pág. 208.

29. *Ibíd.*

30. *Ibíd.*, pág. 197.

31. *Ibíd.*, pág. 237.

unos minutos. El proceso de control, la tecnificación y la intensificación crecientes del acto de enseñar, la proletarización de su trabajo, todo eso era una presencia ausente. Se reconocía erróneamente como símbolo de su creciente *profesionalismo*.

Profesión y sexo

Nos es imposible comprender por qué los maestros interpretaban lo que les ocurría como profesionalización de su trabajo, a menos que advirtamos de qué modo la ideología del profesionalismo opera en educación en tanto parte de una dinámica de clase y una dinámica de sexo. Por ejemplo, aunque en este tipo de situación aumenta la confianza que se deposita en los «expertos» para que creen metas y procedimientos curriculares y de enseñanza, estos maestros deben dominar una gama más amplia de habilidades técnicas. Hacerse expertos en graduar rápidamente todos esos tests y hojas de trabajo, decidir en qué grupo de habilidad específico colocar a un estudiante, aprender cómo «manejar eficazmente» los múltiples grupos diferentes sobre la base de tests, etc., todas esas cosas se convierten en habilidades importantes. A medida que disminuye la responsabilidad por el diseño de sus propios currícula, se refuerza la responsabilidad por las preocupaciones técnicas y de gestión.

El profesionalismo y la creciente responsabilidad tienden a aparecer conjuntamente. Tantas son las responsabilidades que se depositan en los maestros en lo referente a decisiones técnicas, que en realidad su trabajo es más duro. Sienten que, puesto que están constantemente tomando decisiones sobre la base de los resultados de estos múltiples pretests y postest, los horarios más largos son una prueba de la ampliación de su *status* profesional. Quizá resulte oportuna aquí una cita:

> Una razón de que el trabajo sea más duro es la enorme responsabilidad que tenemos en la toma de decisiones. No hay ninguna razón para no trabajar de esa manera, pues uno quiere estar completamente seguro de que las decisiones que adopta sean de alguna utilidad... De modo que uno trabaja esforzadamente a fin de mostrarse idóneo para esta tarea de tomar decisiones.[32]

Es precisamente aquí donde el concepto de profesionalismo pareció producir uno de sus mayores impactos. Puesto que los maestros se veían a sí mismos como más profesionales en la medida en que empleaban criterios y tests técnicos, también aceptaban básicamente los horarios más largos y la intensificación de su trabajo que acompañaban al programa. Para hacer un «buen trabajo», se necesitaba ser lo más «racional» posible.[33]

32. *Ibíd.*, pág. 197.
33. *Ibíd.*, pág. 197.

No debiéramos burlarnos de esta manera de ver las cosas por parte de los maestros. En primer lugar, la mera noción de profesionalización ha sido importante no sólo para los maestros en general, sino también para las mujeres en particular. Esta noción ha proporcionado un obstáculo contradictorio, pero poderoso, a la interferencia del Estado; y del mismo modo crítico ha sido, en la lucha contra la dominación masculina, parte del complejo intento de una fuerza de trabajo mayoritariamente femenina por conquistar un tipo de tratamiento, de pago y de control del trabajo cotidiano en pie de igualdad con los hombres.[34]

En segundo lugar, si bien hemos de recordar que el profesionalismo, como meta social, se desarrolló al mismo tiempo que el «proyecto y la práctica de las profesiones del mercado durante la fase liberal del capitalismo» y tuvo a éstos como justificación,[35] la estrategia de profesionalismo se ha utilizado históricamente para levantar defensas «efectivas contra la proletarización».[36] Dado lo que he dicho previamente sobre la vigorosa relación entre división sexual del trabajo y proletarización, acusar en conjunto a las maestras por emplear

34. Esto se asemeja a la utilización del discurso liberal que han hecho las clases populares durante los últimos cien años, en su lucha a favor de los derechos personales contra los derechos de la propiedad imperantes. Véase Herbert Gintis, «Communication and the Politics», *Socialist Review*, 10, marzo/junio de 1980, págs. 189-232. Sin embargo, el proceso no deja de encerrar cierta paradoja. Los intentos de profesionalización proporcionan en realidad a las mujeres un arma contra ciertos aspectos de las relaciones patriarcales; no obstante, hay una clara conexión entre la consideración de algo como una profesión y el hecho de que ésta se halle ampliamente cubierta por hombres. En realidad, una de las cosas históricamente más evidentes es la relación entre división sexual del trabajo y profesionalización. Ha existido una decidida tendencia a garantizar el pleno *status* profesional a una actividad únicamente cuando ésta estaba «dominada por hombres, tanto en los niveles de dirección como en los no jerárquicos». Jeff Hearn, «Notes on Patriarchy: Professionalization and the Semi-Professions», *Sociology*, 16, mayo de 1982, 195.

35. Magali Larson, «Monopolies of Competence and Bourgeois Ideology», en Dale, Esland, Fergusson y MacDonald, comps., *Education and the Estate*, vol. 2, pág. 332.

36. Larson, «Proletarianization and Educated Labor», pág. 152. Históricamente, tanto la dinámica de clase como la de sexo han sido aquí muy importantes y las recientes investigaciones así lo revelan con toda claridad. Como ha mostrado Barry Bergen en su reciente estudio sobre el desarrollo de la relación entre clase y sexo en la profesionalización de la enseñanza de la escuela elemental en Inglaterra, una gran proporción de maestros de esta escuela eran mujeres y a la vez pertenecientes a la clase obrera. En palabras de este autor:

> Para empezar, la enseñanza, salvo en el nivel universitario, no era considerada con demasiada estima por la clase media, y la de las escuelas elementales ocupaba el peldaño más bajo de la escala. La clase media no veía en la enseñanza elemental un medio de ascenso social. Pero los maestros de escuela elemental parecían verse a sí mismos ascendiendo por encima de la clase obrera, aunque sin alcanzar aún la clase media... Evidentemente, los diversos intentos de profesionalización de los maestros de escuelas elementales constituyen un intento de elevar su posición de clase, desde una situación intermedia entre la clase obrera y la clase media, hasta la sólida posición de clase media de una profesión.

Véase Barry H. Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22, primavera de 1982, pág. 10.

una estrategia profesional no sólo sería ahistórico, sino incluso, quizás, un tanto sexista.

De aquí que el énfasis puesto en el aumento de profesionalismo a través de la adquisición de nuevas habilidades de gestión, etc., y su aceptación parcial por parte de los maestros de escuela primaria pueda entenderse mejor si se enfoca no ya como un mero intento de los burócratas del Estado por descualificar y recualificar a los maestros, sino como parte de una dinámica histórica mucho más amplia, en la que la política sexual ha desempeñado un papel esencial.

Sin embargo, la aceptación de determinados aspectos de la intensificación no se debe tan sólo a la historia de cómo ha operado el profesionalismo en las luchas de clase y de sexo. También se ha visto realzada por una cierta cantidad de factores internos. Por ejemplo, en la escuela a la que antes me he referido, mientras que una cantidad de maestros creían que la rigurosa especificación de objetivos y procedimientos de enseñanza les ayudaban realmente a hacerse más creativos, eran evidentes las sutiles presiones en el sentido de satisfacer las prioridades que establecían los objetivos especificados. Aun cuando en algunas áreas temáticas pudieran elegir cómo satisfacer los objetivos, estos permanecían por lo general inmutables. Los intereses de los padres y su establecimiento de rutinas coadyuvaban a asegurar todo esto. He aquí el juicio de un maestro acerca de cómo ocurrían estas cosas.

> En ocasiones te sorprendes mirando al final del libro cómo ha de ser la unidad, cuáles son las metas que se deben alcanzar y acerca de las que se someterá a prueba a los niños. Esto puede afectar en cierto modo a la enseñanza, en tanto uno puede ignorar otras experiencias de aprendizaje simplemente para alcanzar la meta. Estas metas van al hogar y las ven los padres. Es terrible, pero los padres prefieren ver 90 y 100 antes que 60 como calificación de habilidades.[37]

Al analizar este programa de habilidades, otro maestro señala el otro elemento, además del ya mencionado de los padres: «Te dan un manual y tú sigues el manual y los niños conocen las directrices, y todo termina siendo una rutina».[38]

Pero junto a la percibida presión de los padres y al enorme poder de la rutina hay todavía otra cosa: las prácticas de empleo que rodean a la enseñanza. En muchas escuelas, uno de los criterios principales para la contratación de maestros es que éstos manifiesten su acuerdo de conjunto con el marco curricular, pedagógico y evaluativo que organiza la práctica cotidiana. Ese fue el caso en este estudio. Sin embargo, más allá de ello, aun cuando haya investigadores que han descubierto que a menudo los individuos con tendencia a reaccionar negativamente ante estas formas curriculares dadas de antemano, estandarizadas y sistematizadas, abandonan la enseñanza,[39] debido a la deprimida situación del mercado para los nuevos maestros en muchas regiones con graves problemas fiscales y a la consciente decisión de algunos distritos escolares de contratar menos maestros y aumentar el número de alumnos por clase, ahora mismo hay menos empleos disponibles. La opción de abandonar o incluso de protestar parece romántica, aunque la actual escasez de maestros puede hacer cambiar las cosas.

37. Gitlin, «Understanding the Work of Teachers», pág. 128.
38. *Ibíd.*

Resistencia sexuada

A estas alturas de mi argumentación sería prudente volver a una afirmación anterior. Las maestras no han aceptado todo esto impasibles. En realidad, nuestra sensación de que han permanecido y permanecen pasivas ante estas presiones puede reflejar nuestras propias creencias tácitas en la pasividad de las mujeres trabajadoras. Esta sería una caracterización desafortunada. Históricamente, como demostraré en el próximo capítulo, en Inglaterra y en los Estados Unidos, por ejemplo, la presentación de las maestras como elementos no militantes y con mentalidad de clase media no es totalmente correcta. Ha habido períodos de excepcional militancia y claro compromiso político.[40] Sin embargo, la militancia y el compromiso político son tan sólo una de las maneras en que se rechaza el control. Este también se disputa en el interior del propio trabajo de modos sutiles y hasta «inconscientes» (podría decirse «culturales»), modos contradictorios, como veremos. Una vez más, el sexo ocupará el primer plano.

En mis entrevistas con maestras ha quedado claro que muchas de ellas se sienten bastante incómodas con su papel de «administradores». Muchas otras están lejos de sentirse felices con el énfasis que se pone en programas de los que ellas sienten a menudo que «nos encierran en un sistema rígido». Aquí, la resistencia a la racionalización y la pérdida de las formas históricamente importantes de autocontrol de la propia tarea tiene consecuencias muy contradictorias, en parte como resultado de las divisiones sexuales en la sociedad. Así, pues, una maestra que utiliza un programa curricular enormemente estructurado y basado en tests para la lectura y las artes del lenguaje, afirma:

> Aunque es realmente importante para los niños adquirir estas habilidades, en esta etapa es más importante para ellos aprender a sentirse bien consigo mismos. Ese es mi papel, el de hacerles sentirse bien. Esto es más importante que los tests.

39. Martin Lawn y Jenny Ozga, «Teachers: Professionalism, Class and Proletarianization», artículo inédito, The Open University, Milton Keynes, 1981, pág. 15, ciclostilado.
40. Jenny Ozga, «The Politics of the Teaching Profession», en *The Politics of Schools and Teaching*, Milton Keynes, The Open University, E353, bloque 6, unidades 14-15, 1981, pág. 24.

Otra maestra de escuela primaria, enfrentada a un programa curricular racionalizado en que los estudiantes van de aula en aula para formar «grupos de habilidad», lo describe de la siguiente manera:

> Los niños son demasiado jóvenes como para estar todo el tiempo transitando de una aula a otra. Necesitan a alguien a quien puedan acudir siempre, alguien que se encuentre cerca de ellos. En cualquier caso, las asignaturas son menos importantes que sus sentimientos.

En estas citas, la incomodidad con el plan administrativo es a todas luces evidente. Hay una clara sensación de que algo se está perdiendo. No obstante, esa incomodidad con el proceso se codifica en torno a las distinciones tradicionales que organizan la división sexual del trabajo tanto en el seno mismo de la familia como en la sociedad global. La esfera de la *mujer* es la de la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos, etc.

No se malinterpreten mis juicios. Las maestras deben prestar atención a los sentimientos y la seguridad afectiva de sus alumnos. No obstante, aunque estas maestras luchan correctamente en un nivel cultural contra lo que perciben como efectos perniciosos de su pérdida de control y al mismo tiempo contra la división y la intensificación de su trabajo, lo hacen al precio de la reinstitución de categorías que reproducen parcialmente otras divisiones que se han desarrollado al calor de las relaciones patriarcales.[41]

Esto plantea una cuestión fundamental: gran parte de la reciente literatura sobre el papel de la escuela en la reproducción de la dominación de clase, sexo y raza nos ha llamado la atención sobre la existencia de resistencias. Esta percepción no ha carecido de consecuencias y, sin duda, fue necesaria para permitirnos superar los modelos explicativos abiertamente deterministas que se habían utilizado para dar cuenta de lo que hacían las escuelas. Sin embargo, al mismo tiempo, esta literatura ha corrido el riesgo de infundir una naturaleza romántica a esas resistencias. El hecho de que existan no garantiza que sean forzosamente progresistas en todo momento. Sólo si se desvelan las contradicciones internas y las existentes entre la dinámica del proceso de trabajo *y* la del sexo, se puede comenzar a percibir los efectos que tales resistencias pueden producir realmente.[42]

41. Naturalmente, hemos de ser aquí muy cautos. Sin duda, no todas las maestras responderán de esta manera. Algunas no efectuarán esa parcial e importante fractura de la ideología de sexo y de clase dominante de maneras que impliquen alteraciones significativas en su propia conciencia. Otra cuestión, y muy interesante, es la de si estas alteraciones son siempre progresistas. Además, como Connell ha mostrado, estos enfoques «femeninos» suelen ser importantes compensaciones a las formas masculinas de autoridad en las escuelas. Véase R. W. Connell, *Teacher's Work*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1985.

42. Véase Henry Giroux, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 53, agosto de 1983, 157-193, aun cuando a este autor no le interesan específicamente las relaciones de sexo.

Trabajo, sexo y enseñanza

He prestado aquí particular atención a los efectos de la reestructuración del trabajo de los maestros en la escuela. He afirmado que, lisa y llanamente, no podemos entender lo que ocurre ahora mismo en la enseñanza y el currículum si no situamos ambas cosas en un marco que integre la clase (y su correspondiente proceso de proletarización) y el sexo. El impacto de la descalificación y la intensificación tiene lugar en un terreno y en una institución principalmente poblada por mujeres maestras y hombres administradores, hecho que hay que reconocer como históricamente articulado con la división social y la división sexual del trabajo, el conocimiento y el poder en nuestra sociedad.

Sin embargo, dado que en la escuela elemental la gran mayoría de maestros son mujeres, para lograr una mayor comprensión del impacto de estos cambios y las respuestas de las maestras a los mismos es necesario mirar más allá de la escuela propiamente dicha. Debemos recordar algo: las mujeres maestras trabajan a menudo en *dos* ámbitos: en la escuela y luego en el hogar. Dada la modificación de las relaciones patriarcales y la intensificación del trabajo en la enseñanza, ¿qué impacto podría provocar esto fuera de la escuela? Si tanto es el tiempo que se invierte en tareas técnicas en la escuela y en el hogar, es posible que quede menos tiempo disponible para el trabajo doméstico en el hogar. Puede que otras personas de la familia tengan que aumentar su participación, desafiando así la división sexual del trabajo en el hogar. Por otro lado, la intensificación del trabajo de las maestras y la sobrecarga de trabajo que de ello se deriva, puede producir el efecto precisamente opuesto. Esto es, puede incrementar la explotación de trabajo no remunerado en la casa, con el mero añadido de cosas que se deben hacer sin alteración incial alguna de las condiciones de la familia. En uno u otro caso, estas condiciones provocarán cambios, tensiones y conflictos fuera de la esfera donde las mujeres llevan a cabo su trabajo remunerado.[43] Vale la pena detenerse a pensar con calma acerca de los efectos que el trabajo en un ámbito producirá en el otro. La mera existencia de esta doble explotación está ya repleta de consecuencias en otro sentido. Abre nuevos caminos posibles para la intervención política de las feministas socialistas, según me atrevo a creer. Al mostrar la relación entre el hogar y el empleo y cómo la intensificación crece en uno y en otro, se puede aportar

43. Si bien me he centrado aquí en las posibles consecuencias sobre las maestras en la escuela y en el hogar, es necesario realizar también un análisis similar en los hombres. Debemos preguntarnos cómo operan las ideologías machistas a través de los maestros y los administradores. Además, qué cambios, conflictos y tensiones surgirán, digamos, en las estructuras patriarcales de autoridad del hogar en función de la intensificación del trabajo masculino. Quisiera agradecer a Sandra Acker el hecho de que haya planteado este importante punto crítico. Para un análisis de los cambios en el trabajo de las mujeres en el hogar, véase Susan Strasser, *Never Done: A History of American Housework*, Nueva York, Pantheon, 1982.

una manera de demostrar los lazos existentes entre estas esferas y, al mismo tiempo, entre clase y sexo.

El hecho de pensar acerca de estos problemas es lo que ha proporcionado en realidad el marco organizativo a mis análisis. La clave de mi investigación en este capítulo ha sido la reflexión sobre los cambios en *cómo* se ha organizado el trabajo a lo largo del tiempo y (lo que es igual de importante) en *quién* realiza el trabajo. Una percepción más clara de ambas cosas —de cómo y de quién— puede ponernos en condiciones de ver semejanzas y diferencias entre el mundo del trabajo en nuestras fábricas y oficinas y el de los empleados semiautónomos del Estado, tales como los maestros.

¿Qué significa esto? Históricamente, las principales luchas que libró el trabajo en los comienzos de la utilización de la gestión sistematizada tenían que ver con la resistencia a los incrementos de velocidad.[44] La intensificación de la producción, la presión para producir más trabajo en un período dado, condujo a toda clase de respuestas que resultan interesantes. Por ejemplo, los obreros especializados se negaron muchas veces a producir más. La presión recayó en los colaboradores que iban demasiado rápidos (o demasiado lentos). Se extendieron las interrupciones. Pronto, herramientas y máquinas se convirtieron en «problemas».

Para las maestras —dada su contradictoria ubicación de clase, su relación con la historia del control patriarcal y la división sexual del trabajo, así como las condiciones reales de su trabajo—, será difícil responder de la misma manera. En general están aisladas durante el trabajo, y tal vez más todavía ahora, dada la intensificación de su labor. Además, la maquinaria y las herramientas, en el sentido común de estos términos, no tienen nada que ver con ellas.[45] Y, lo que no es menos importante, la percepción de sí mismas como profesionales significa que las presiones de intensificación y de pérdida de control serán codificadas y tratadas según vías específicas de este lugar de trabajo en su propia historia. Los efectos últimos serán muy contradictorios.

En lo fundamental, por tanto, lo que sostengo es que —aunque procesos de trabajo semejantes puedan estar operando en instituciones de la industria y del Estado ejerciendo un gran impacto en el trabajo remunerado de las mujeres—, las diferentes clases sociales e incluso los distintos fragmentos de clase responderán de distintas maneras a estos procesos. La ideología de la discreción profesional conducirá a que maestras de un cierto nivel acepten, digamos, parcialmente, la intensificación, y en cambio generará un tipo distinto de resistencia, una resistencia específica a las circunstancias reales de trabajo en las que históricamente se han encontrado esas maestras. El hecho de que

44. Clawson, *Bureaucracy and the Labor Process*, págs. 152-153.

45. Además, Connell hace la interesante observación de que, puesto que el trabajo de los maestros no «produce» un objeto identificable, puede intensificarse casi indefinidamente. Véase Connell, *Teachers' Work*, pág. 86.

estos cambios en el proceso de trabajo de la enseñanza tengan lugar en un terreno que ha sido ámbito privilegiado de relaciones patriarcales desempeña aquí un papel fundamental.

No deben entenderse mis argumentos como una forma de «teoría del déficit». Las mujeres han obtenido victorias importantes, y seguirán obteniéndolas, como demostraré en el próximo capítulo. Su acción en un nivel cultural, aunque no manifiestamente politizado, no siempre conducirá a los resultados que aquí he mostrado. Mis afirmaciones se refieren más bien a la naturaleza inherentemente *contradictoria* de las respuestas de las maestras. Estas respuestas son al mismo tiempo victorias y pérdidas. La cuestión importante es la de cómo es posible reorganizar de maneras específicamente feministas los elementos más válidos insertos en la cultura vital de estas maestras, maneras que mantengan la enorme importancia de la atención afectiva y las relaciones humanas sin reproducir al mismo tiempo otros elementos de ese terreno patriarcal.

No es mi intención sugerir que, una vez reconocido el lugar de la enseñanza en la división sexual del trabajo, se haya entendido por completo la descualificación y la recualificación, la intensificación y la pérdida de control, o las presiones opuestas de profesionalismo y proletarización sobre el trabajo de los maestros. Es evidente que se trata de un problema muy complejo en el cual las historias internas de las burocracias y el relevante papel del Estado en una época de crisis económica e ideológica,[46] así como la economía política local y las relaciones de poder dentro de cada escuela, todo ello, tiene su papel. Lo que pretendo sostener con todo vigor, eso sí, es la suprema importancia del trabajo sexuado como aspecto constituido del modo en que la gestión empresarial y el Estado han enfocado la enseñanza y el control curricular. El trabajo sexuado es la presencia ausente detrás de toda nuestra obra. Cómo llega a convertirse en esa presencia ausente es el tema del capítulo siguiente.

46. Apple, *Educación y poder*, y Manuel Castells, *The Economic Crisis and American Society*, Princeton, Princeton University Press, 1980 (en castellano: *La crisis económica mundial y el capitalismo americano*, Barcelona, Laia, 1978).

3 ENSEÑANZA Y «TRABAJO DE LAS MUJERES»

Es preciso situar en un contexto histórico mucho más amplio los argumentos que he expuesto en el capítulo anterior. Como afirmara allí, el trabajo de las mujeres suele ser demasiado a menudo blanco de racionalización y, a la vez, de intentos de control. Esos intentos y las resistencias a los mismos llegan a ser muy significativos en las escuelas, tanto desde el punto de vista político como desde el económico, por no decir nada del educacional. En este capítulo quisiera indagar en el proceso que ha llevado a las mujeres a esa posición. No sólo en los Estados Unidos, sino también en otros países, el control de la enseñanza y de los currículos ha tenido una estrecha relación con las divisiones de clase y de sexo. Me centraré ahora, históricamente hablando, en los Estados Unidos e Inglaterra, aunque los argumentos que presentaré no se limiten necesariamente a estos países.

La estructura del trabajo femenino

Tal como ha sostenido recientemente una de las mejores historiadoras del trabajo femenino, la mayoría de los análisis históricos de la racionalización se han «preocupado por los artesanos o trabajadores cualificados», como los tejedores, los zapateros o los mecánicos, o bien por la gente que trabaja en la industria pesada, como los mineros y los trabajadores del acero. Casi por definición, ésta es la historia del trabajo masculino. Sólo unos pocos individuos, aunque afortunadamente este número está creciendo rápidamente, «han considerado las implicaciones de la racionalización para las mujeres trabajadoras, a pesar de que la cantidad de mujeres incluidas en la fuerza de trabajo aumenta sin cesar».[1]

1. Barbara Melosh, *The Physician's Hand: World Culture and Conflict in American Nursing*, Filadelfia, Temple University Press, 1982, pág. 8.

Permítaseme comenzar ahondando en mayores detalles acerca de la forma que parece adoptar actualmente el trabajo femenino remunerado. Este trabajo suele interpretarse no sólo en torno a un tipo de división, sino a dos. En primer lugar, el trabajo de las mujeres está relacionado con una división *vertical* del trabajo en la cual las mujeres, en tanto grupo, están en desventaja respecto de los hombres, tanto en sueldo como en condiciones laborales. En segundo lugar, este trabajo se inserta a su vez en una división *horizontal* del trabajo, en el cual las mujeres se concentran en tipos particulares de tareas.[2] Así, en los Estados Unidos, el 89 por ciento de todos los trabajadores de oficina, el 67 por ciento de los empleados de servicio (aunque una proporción mucho mayor pertenece a la escuela elemental), y así sucesivamente, son mujeres. En cambio, en este mismo país, menos del 20 por ciento de los trabajadores administrativos, ejecutivos y de dirección, y hasta hace una década, menos del 10 por ciento en Inglaterra, eran mujeres.[3]

Las conexiones entre estas dos divisiones, sin embargo, son muy sorprendentes. El empleo en el sector competitivo y con bajos salarios contiene en ambos países una gran proporción de mujeres. En Inglaterra, el 41 por ciento de los empleos ocupados por mujeres son de tiempo parcial, lo cual garantiza salarios y bonificaciones más bajos y menos control, a la vez que documenta los vínculos entre las relaciones patriarcales en el hogar (que es el lugar privilegiado donde la mujer puede trabajar a tiempo parcial y cuidar de los hijos) y los tipos de empleo que el mercado de trabajo asalariado pone a disposición de las mujeres.[4]

Los datos que siguen pueden darnos una mejor idea de la concentración de mujeres en determinadas ocupaciones. En 1979, en Inglaterra, dos tercios del total de mujeres con trabajo remunerado ocupaban empleos de oficina o afines; el 22 por ciento trabajaba en ocupaciones de servicios personal, y aproximadamente el 12 por ciento estaban empleadas en ocupaciones «profesionales», o relacionadas con éstas en el campo de la salud y el bienestar. Sin embargo, en casi todas las ocupaciones, «las mujeres estaban mayoritariamente representadas en los empleos menos cualificados, de *status* más bajo o peor pagados, mientras que los hombres estaban mayoritariamente representados en los de alta cualificación y los de gestión empresarial».[5]

Aunque con algunas diferencias, las cifras son similares en los Estados Unidos. El trabajo de oficina constituye el 35 por ciento del trabajo femenino remunerado, seguido del trabajo de servicios, con el 21 por ciento; ventas, con

2. Michele Barrett, *Women's Oppression Today*, Londres, New Left Books, 1980, págs. 154-155.

3. Alice H. Cook, *The Working Mother: A Survey of Problems and Programs in Nine Countries*, Ithaca, New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 1978, pág. 11.

4. Barrett, *Women's Oppression Today*, pág. 155. Este modelo se repite en educación, donde los maestros sustitutos en la escuela elemental son mayoritariamente mujeres.

5. Linda Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», *Sociological Review*, 30, noviembre de 1982, pág. 582.

el 6 por ciento; enfermeras y técnicas sanitarias, con el 5 por ciento; y trabajo textil y de costura, con el 4 por ciento.[6] Michele Barrett y otros autores han llamado la atención sobre la estrecha correspondencia entre, por un lado, los tipos de trabajo remunerado que las mujeres tienden a hacer, y, por otro, la división del trabajo en el seno de la familia. El trabajo de servicios, las «profesiones de la atención o el cuidado», el servicio doméstico, la costura, las necesidades humanas, etc., todo ello forma parte de esta relación entre el trabajo en el hogar y el de fuera del hogar.[7] Como documentaré en el próximo apartado, esta relación tiene una larga historia en educación. Si bien estas estadísticas son importantes en sí mismas y por sí mismas, no revelan las condiciones de trabajo y la dinámica de clase. Históricamente, como he dicho en el capítulo 2, los empleos de las mujeres han sido mucho más proclives a la «proletarización» que los de los hombres. Constantemente han existido presiones para racionalizarlos. Con el desarrollo de los trabajos con escasa autonomía y control, uno de los descubrimientos más interesantes ha sido el de que estos empleos proletarizados están ampliamente ocupados por mujeres.[8] Una prueba de ello se encuentra en el hecho de que la mayoría de los puestos de trabajo de clase obrera (54 por ciento) de los Estados Unidos está ocupada por mujeres, y que esta proporción se halla en aumento.[9] Estas cifras son testigo de un proceso dialéctico y complicado. A medida que el mercado de trabajo cambia con el tiempo, la disminución de los empleos con autonomía está cada vez más relacionada con los cambios en la división sexual del trabajo. Las mujeres tenderán a ocupar estos empleos. Y, lo que no es menos importante, a medida que los empleos —autónomos o no— sean ocupados por mujeres, mayores serán los intentos de controlar desde fuera tanto el contenido de esos trabajos como el modo en que se hacen. Así, la escisión entre concepción y ejecución y lo que se ha dado en llamar la descualificación y la depontenciación de los trabajos han constituido un conjunto de fuerzas que han ejercido un impacto particularmente poderoso sobre el trabajo femenino. (La actual transformación del trabajo de oficina mediante las tecnologías de procesamiento de textos, con la consecuente pérdida de empleos y mecanización de este tipo de trabajo, ofrece un buen ejemplo de lo que acabo de decir.)[10]

6. Nancy S. Barrett, «Women in the Job Market: Occupations, Earnings, and Career Opportunities», en Ralph E. Smith, comp., *The Subtle Revolution: Women at Work*, Washington, D.C., The Urban Institute, 1979, pág. 49. En Cook, *The Working Mother*, pág. 12, se hallarán cifras ligeramente distintas, pero similares.

7. Barrett, *Women's Oppression Today*, págs. 156-157.

8. Se trata de un proceso bastante complicado, que incluye cambios no sólo en la división del trabajo en el capitalismo, sino también en el sistema familia/hogar. Véase Johanna Brenner y María Ramas, «Rethinking Women's Oppression», *New Left Review*, 144, marzo/abril de 1984, págs. 33-71.

9. Erik Olin Wright y otros, «The American Class Structure», *American Sociological Review*, 47, diciembre de 1982, pág. 723.

10. Véase, por ejemplo, Jane Barker y Hazel Downing, «Word Processing and the Transfor-

Estas cuestiones tienen importantes implicaciones para el análisis que me propongo desarrollar ahora. No es probable que la caracterización sexual de un trabajo cambie, a menos que el trabajo mismo sufra alteraciones fundamentales en algunos aspectos. O bien tiene que cambiar el mercado de trabajo circundante, o bien reestructurarse las tareas del empleo mismo, o bien ambas cosas.[11] Pero, cuando esto ha ocurrido, la caracterización sexual ha producido un nítido impacto sobre los conflictos en el lugar de trabajo y sobre las negociaciones acerca de cosas tales como la definición de los empleos y el nivel de remuneración, así como de la determinación de si el trabajo se considera cualificado o no.[12]

En general, parece existir una conexión relativamente fuerte entre el ingreso de grandes cantidades de mujeres en una ocupación y la lentitud de la transformación de la tarea. A menudo disminuye el pago y el empleo se considera de baja cualificación, de modo que el control desde afuera se hace «necesario». A esto se añade el hecho de que «las ocupaciones que terminaron por definirse como femeninas se expandieron en una época en que las habilidades requeridas para ellas eran [o así se las veía] comunes o de fácil aprendizaje, y en que había una demanda particularmente elevada de trabajo, o una reserva especialmente amplia de mujeres que buscaban trabajo.»[13]

Naturalmente, a veces las propias tareas asociadas a un empleo refuerzan esta caracterización sexual. Puesto que la enseñanza, por ejemplo, tiene realmente un aspecto de servicio y de educación que le es inherente —como demuestra la experiencia de las maestras que he descrito en el capítulo anterior—, esto reconstituye en la práctica su definición como trabajo femenino. Y dada «nuestra» consideración de la asociación de actividades de servicio y de educación como menos cualificada y menos valiosa que otro trabajo, resucitamos en el proceso las jerarquías patriarcales, así como las divisiones horizontal y vertical del trabajo.[14] En muchos aspectos, la simple percepción de una actividad está a menudo saturada de prejuicio sexual. El trabajo femenino se considera inferior o de menor *status* simplemente porque quienes lo realizan son mujeres.[15] Debido a estas condiciones, ha sido excepcionalmente difícil para las mujeres lograr el reconocimiento de las habilidades que requieren tanto su trabajo remunerado como el no remunerado.[16] No sólo deben luchar contra la interpretación ideológica del trabajo femenino, sino también contra las tendencias del empleo a convertirse en algo distinto y la inclinación al cambio de sus modelos de autonomía y control.

mation of Relations of Control in the Office», en Roger Dale y otros, comps., *Education and the State, vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex, Falmer Press, 1981, págs. 229-256, y Rosemary Crompton y Stuart Reid, «The Deskilling of Clerical Work», en Stephen Wood, comp., *The Degradation of Work?*, Londres, Hutchinson, 1982, págs. 163-178.

11. Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», 591.
12. *Ibíd.*, pág. 575.
13. *Ibíd.*, pág. 588.
14. *Ibíd.*, pág. 595.
15. *Ibíd.*, pág. 581.
16. Barrett, *Women's Oppression Today*, págs. 166-168. Barrett sigue diciendo que el grado en que se considera que un trabajo cualquiera requiere un elevado nivel de cualifación depende de la habilidad de las personas que lo realizan para establecer esa definición por encima de los competidores.

En mi presentación de datos para mostrar la evolución de la enseñanza desde la época en la que era un trabajo mayoritariamente de hombres hasta aquella en la que llegó a ser mayoritariamente de mujeres, prestaré especial atención a cómo se ha producido el cambio y las condiciones económicas y de sexo que rodearon esa evolución. En lo esencial, tras la transformación de la enseñanza de la escuela elemental en trabajo de mujeres, el carácter de la ocupación cambió radicalmente. Pues, a través del tiempo, los empleos sufrieron una verdadera transformación, a menudo en aspectos importantes. Nuevamente, el trabajo de oficina es aquí un buen ejemplo de ello. Lo mismo que la enseñanza, pasó de ser una ocupación masculina en el siglo XIX, a serlo predominantemente femenina en el siglo XX. Y durante ese período el proceso de trabajo en las oficinas se alteró radicalmente. A finales del siglo XIX, en los Estados Unidos y en Inglaterra, al tiempo que se «feminizó», se descualificó, cayó bajo condiciones de control más rígidas, perdió muchas de sus características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección y vio disminuir los salarios.[17] A partir de esto, es forzoso que nos preguntemos si lo que se ha denominado desafortunadamente como feminización de la enseñanza alude realmente a la misma ocupación. De hecho, sostendré que en algunos aspectos económicos e ideológicos fundamentalmente no se trata del mismo trabajo. Esta transformación está ligada, de maneras complejas, a las alteraciones en las relaciones patriarcales y económicas que fueron reestructurando el conjunto de la sociedad.

Sexo y enseñanza a través del tiempo

¿Dónde encaja la enseñanza en todo esto? Algunos hechos nos servirán de ayuda. Lo que se ha denominado «feminización» de la enseñanza se advierte claramente en los datos de Inglaterra. Antes del rápido crecimiento de la educación elemental masiva, en 1870, los hombres superaban ligeramente a las mujeres en la profesión de la enseñanza. Por cada 100 hombres había sólo 99 mujeres empleadas como maestras. Esta, sin embargo, es la única vez que los hombres disfrutaron de una superioridad numérica. Sólo diez años después, en 1880, por cada 100 hombres había 156 mujeres. Esta proporción se elevó a 207 por 100 en 1890 y a 287 por 100 en 1900. Hacia 1910, las mujeres superaban

17. Veronica Beechey, «The Sexual Division of Labour ant the Labour Process: A Critical Assessment of Braverman», en Wood, comp., *The Degradation of Work?*, pág. 67. Véase también Margery Davies, *Woman's Place Is at the Typewriter*, Filadelfia, Temple University Press, 1982.

a los hombres en más del triple. Hacia 1930, las cifras habían aumentado hasta acercar la relación a cuatro mujeres por cada hombre.[18]

No obstante, estas cifras serían despreciables si no estuvieran íntimamente unidas a ciertos cambios en el número real de maestros empleados. La enseñanza se convirtió en un símbolo de movilidad ascendente para muchas mujeres, y a medida que crecía la escolaridad elemental, crecía también la cantidad de mujeres empleadas en ella. Sobre esto volveré más adelante con más detalle. Así, pues, en 1870 había en Inglaterra sólo 14 000 maestros, entre los cuales habían más hombre que mujeres. Hacia el año 1930, en las escuelas subvencionadas por el Estado en Inglaterra y Gales trabajaban 157 061 maestros, de los que cerca de 120 000 eran mujeres.[19] La definición de la enseñanza como dominio femenino adquiere más contenido gracias al hecho de que estas cantidades significan algo sumamente gráfico. Mientras que los 40 000 hombres empleados como maestros alrededor de 1930 constituyen menos del 3 por ciento de los trabajadores masculinos ocupados, las 120 000 mujeres llegan a casi el 20 por ciento de todas las mujeres trabajadoras remuneradas fuera del hogar.[20]

TABLA 1. *Maestros en las escuelas públicas elementales en Inglaterra y Gales, 1870-1930.*

Año	Número total	Cantidad de maestras por cada 100 maestros
1870	13 729	99
1880	41 428	156
1890	73 533	207
1900	113 986	287
1910	161 804	306
1920	151 879	315
1930	157 061	366

Fuente: Reconstrucción a partir de Barry Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England. 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22, primavera de 1982, pág. 4.

Si comparamos los porcentajes de maestros y maestras en los Estados Unidos con los de Inglaterra durante aproximadamente el mismo período, obtenemos un modelo similar. Aunque había nítidas variaciones regionales, en el año 1840, en ciertas áreas típicas, sólo el 39 por ciento de los maestros eran mujeres. Hacia 1850, la cifra se había elevado al 46 por ciento.[21] El aumento posterior fue algo más rápido que el experimentado en Inglaterra. En el año 1870, las mujeres ocupan aproximadamente el 60 por ciento de los puestos de enseñanza en la escuela elemental. Esta cifra se eleva al 71 por ciento hacia 1900, y en 1920 alcanza su cima con el 89 por ciento. A partir de entonces se estabiliza, con unos pocos puntos de variación durante los años siguiente.

18. Barry H. Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Proffessionalize Teaching in England. 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22, primavera, 1982, pág. 12.
19. *Ibíd.*
20. *Ibíd.*, pág. 5.

TABLA 2. *Maestros en escuelas públicas elementales en los Estados Unidos, 1870-1930.*

Año	Número de hombres	Número de mujeres	Total de maestros	Porcentajes de mujeres
1870	—	—	—	59 (estimado
1880	—	—	—	60 (estimado)
1890	121 877	232 925	354 802	65,6
1900	116 416	286 274	402 690	71,1
1910	91 591	389 952	481 543	81,0
1920	63 024	513 222	576 246	89,1
1930	67 239	573 718	640 957	89,5

Fuente: Adaptación a partir de Willard S. Elsbree, *The American Teacher*, Nueva York, American Book Co., 1939, pág. 554, y Emery M. Foster, «Statistical Summary of Education, 1929-30«, *Biennial Survey of Education 1928-1930*, vol. 2, Washington, US Government Printing Office, 1932, pág. 8.

Dada la conexión histórica entre la enseñanza en la escuela elemental y las ideologías que rodena la domesticidad y la definición de «lugar propio de la mujer», en el que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizaban en el hogar,[22] no debe-

21. Myra Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching: Toward a General Theory of Occupational Segregation in the Labor Market», manuscrito inédito, Stanford University, 1982, pág. 16. Las cifras de las ciudades del este de Canadá son similares (aunque, individualmente consideradas, algunas ciudades, como Toronto y Montreal, presentan diferencias, a menudo debido a razones étnicas y religiosas). Véase Marta Danylewycz y Alison Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto», en *History of Education Quarterly*, 24, primavera de 1984, págs. 75-100.
22. Véase, por ejemplo, Sheila Rothman, *Women's Proper Place*, Nueva York, Basic Books, 1978, y Barrett, *Women's Oppression Today*. Tampoco debiera pasarse por alto aquí el papel que se adjudicó a las mujeres en apoyo de la «fiebre» religiosa y moral de la nación. Las mujeres educadas en el protestantismo desde su nacimiento eran a menudo objeto de reclutamiento por el National Board of Popular Education para que enseñaran, por decirlo así, en la frontera norteamericana para «redimir» el Oeste. Muchas mujeres combinaron esta visión con un claro sentido de necesidad económica y las posibilidades de independencia y aventura. Por regla general, estas mujeres eran un poco mayores que las maestras principiantes y buscaban autonomía personal y

ría sorprendernos el hecho de que se hayan producido tales cambios en la composición sexual de la fuerza de enseñanza. Sin embargo, a pesar de las evidentes conexiones entre las ideologías patriarcales y el cambio de consideración de la enseñanza como «trabajo de mujeres», el problema no queda totalmente explicado mediante esta vía. Las economías políticas locales desempeñaron aquí un papel muy importante. El cambio hacia los empleos agrícolas en los modelos masculinos de trabajo es también parte de la historia. Igualmente importante fue la relación entre el crecimiento de la escolaridad obligatoria y el trabajo de las mujeres. Como veremos, los costes asociados a la escolaridad obligatoria fueron a menudo muy elevados para los distritos escolares locales. Una manera de controlar esos costes en alza consistió en cambiar las prácticas habituales de contratación.[23] Simplemente se contrataban maestros más baratos; mujeres. Examinemos con más detalle estas dos dimámicas. En el proceso, veremos cómo la clase y el sexo interactuaron dentro de los límites establecidos por las necesidades de nuestra formación social.

De entrada, es preciso recordar algunos hechos económicos sencillos y bien conocidos. En el Reino Unido, aunque las maestras superaban en número a sus colegas masculinos, los salarios que se les pagaban eran significativamente más bajos. En realidad, de 1855 a 1935, el modelo imperante presentaba una notable coherencia. A las mujeres se les pagaba aproximadamente dos tercios del salario que recibían los hombres por el mismo trabajo.[24] En realidad, Bergen afirma que uno de los factores que más contribuyeron al aumento de contratación de mujeres en las escuelas fue el hecho de que se les pagara menos.[25]

En los Estados Unidos, el salario diferencial fue aún más llamativo. Con el rápido crecimiento de la escolaridad estimulada por las grandes afluencias inmigratorias, así como por las luchas de una cierta cantidad de grupos por acceder a la educación obligatoria gratuita, los comités escolares aumentaron la tasa de mujeres contratadas, pero con salarios que originalmente eran la mitad o la tercera parte de los que se pagaba a los hombres.[26] Pero, en primer lugar, ¿por qué habían puestos sin cubrir? Y, en segundo lugar, ¿qué pasó con las personas que los habían ocupado antes?

profesional en conjunción con su «misión moral». Los intentos de controlar el contenido religioso y otros puntos del currículum también fueron evidentes en estas escuelas del Oeste. Sin embargo, muchas de estas maestras tuvieron éxito en su resistencia antes estas limitaciones de su práctica docente. Véase Polly Welts Kaufman, *Women Teachers on the Frontier*, New Haven, Yale University Press, 1984, especialmente la parte I.

23. John Richardson y Brenda Woden Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching, 1870-1929», *Work and Occupation*, 10, febrero de 1983, pág. 84. De acuerdo con Douglas y otros, Richardson y Hatcher también asocian esto con la relación entre mujeres de clase media y religión.

24. Bergen, «Only a Schoolmaster», pág. 13.

25. *Ibíd.*, pág. 14.

26. Nancy Hoffman, *Women's «True» Profession: Voices from the History of Teaching*, Old Westbury, The Feminist Press, 1981, pág. xix. Las condiciones en Canadá eran muy similares. Véase Danylewycz y Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratization School Systems», pág. 88.

La enseñanza de la escuela elemental se convirtió en una ocupación femenina, en parte debido a que los hombres la *dejaron*. Para muchos hombres, el «coste de la oportunidad» era demasiado elevado como para permanecer en la enseñanza. Muchos de ellos enseñaban a tiempo parcial (en medio de sus labores agrícolas) o como una antesala de empleos más lucrativos y prestigiosos. Sin embargo, con el desarrollo de la clase media en los Estados Unidos, con la formalización de las escuelas y los currículos en la segunda mitad del siglo XIX y con la ampliación de las credenciales y certificados que se exigían para la enseñanza, los hombres comenzaron a mirar hacia otro lado, y a menudo estaban en condiciones de hacerlo.

Strober resume magníficamente esta situación:

> Todos estos cambios provocaron que la enseñanza resultara menos atractiva para los hombres. Cuando la enseñanza era una ocupación relativamente eventual que podía ejercerse durante períodos muy breves, resultaba atractiva para los hombres en una gran cantidad de circunstancias. Fácilmente podía un agricultor combinar la enseñanza en invierno con el cuidado de su granja durante el resto del año. Un ministro, político, tendero o abogado en potencia, podía enseñar durante un breve período de tiempo a fin de obtener notoriedad dentro de la comunidad. No obstante, cuando se elevaron los niveles de certificación para los maestros y los cursos escolares se prolongaron hasta abarcar todo el año, los hombres comenzaron a abandonar la enseñanza. En las áreas urbanas, que fue donde primero se formalizó la enseñanza, y luego también en las rurales, la mayoría de los hombres encontró sencillamente demasiado grande el coste de la oportunidad que suponía la enseñanza, sobre todo porque, aunque después de la elevación de los niveles y la prolongación del curso lectivo los sueldos anuales fueron más altos, el sueldo medio de la enseñanza no era suficiente para mantener una familia. Además, a los hombres no les agradaba perder su anterior autonomía en el aula. Y al mismo tiempo estaban apareciendo para ellos atractivas oportunidades de empleo en empresas y en otras actividades.[27]

Así, las formas familiares patriarcales, en armonía con los cambios en la división social del trabajo del capitalismo, se combinaron para crear algunas de las condiciones a partir de la cuales surgió un mercado para un tipo particular de maestros. (En Inglaterra, debiéramos agregar, una considerable cantidad de hombres buscó empleo tanto en el país como en el servicio civil exterior. Muchos de los hombres que asistían a las «escuelas universitarias de formación», no lo hacían con el objetivo de entrar en la enseñanza, sino en el servicio

27. Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», pág. 18. Sobre las dificultades que tuvieron las escuelas para conservar maestros masculinos, incluso en períodos tempranos, véase Joan M. Jensen, «Not Only Ours But Others: The Quaker Teaching Daughters of the Mid-Atlantic, 1790-1850», *History of Education Quarterly*, 24, primavera de 1984, págs. 3-19.

civil.[28] Por tanto, el «Imperio» ejerció también una interesante influencia en la economía política del trabajo sexuado.)

Enfrentadas a estas «condiciones del mercado», las administraciones de las escuelas se volvieron cada vez más hacia las mujeres. En parte, esto fue resultado del éxito de la lucha de las mujeres. Cada vez eran más las mujeres que ganaban la batalla por el acceso tanto a la educación como al empleo fuera del hogar. Pero también fue en parte una consecuencia del capitalismo. A las mujeres se las seguía reclutando para las fábricas y los molinos (a menudo, dicho sea de paso, porque iban acompañadas de sus hijos, quienes también podían trabajar por salarios increíblemente bajos).[29] Dada la explotación existente en las fábricas y dada la fatiga que producía el trabajo doméstico remunerado y no remunerado, la enseñanza debió de parecer una ocupación considerablemente placentera a muchas mujeres solteras. Finalmente, en el nivel ideológico, se produjeron tendencias contradictorias. Aunque las mujeres lucharon para abrir el mercado y alterar las relaciones patriarcales en el hogar y en el lugar de trabajo (pagado,) algunos de los argumentos que se utilizaron para abrir la enseñanza a las mujeres recayeron en la reproducción de elementos que habían formado parte de las causas (más arraigadas) del control patriarcal. La relación entre enseñanza y domesticidad se estrechó aún más. «Los defensores de las mujeres como maestras, tales como Catherine Beecher, Mary Lyon, Zilpah Grant, Horace Mann y Henry Barnard, no sólo sostuvieron que las mujeres eran los maestros ideales de los niños pequeños (gracias a su paciencia y sus cualidades para la crianza), sino también que la enseñanza era la preparación ideal para la maternidad.»[30] Esta misma gente no vaciló en argumentar todavía algo más. Las mujeres estaban «deseosas» de enseñar por salarios más bajos que los que necesitaban los hombres.[31] Cuando esto se une a los intereses sociales, las es-

28. Véase la discusión en Frances Widdowson, *Going Up into Next Class: Women and Elementary Teacher Training, 1840-1914*, Londres, Hutchinson, 1983.

29. David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical Transformation of Labor in the United States*, Nueva York, Cambridge University Press, 1982, pág. 68 (trad. cast.: *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1986). Sin embargo, muchas mujeres «nativas» abandonaron las fábricas por otras razones. No sólo se habían deteriorado las condiciones de trabajo, sino que también una significativa proporción de estas mujeres preferían no trabajar junto con las mujeres inmigrantes que a la sazón se contrataba para trabajar en los molinos. Para un análisis posterior de las variables condiciones del trabajo femenino y la tensión entre trabajadores inmigrantes y nativas, véase Alice Kessler-Harris, *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*, Nueva York, Oxford University Press, 1982, págs. 108-141.

30. Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», pág. 19. Véase también Keith E. Melder, «Mask of Oppression: The Female Seminary Movement in the United States», *New York History*, 55, julio de 1974, págs. 261-279.

31. Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching». Esta «voluntad» tiene a menudo raíces *religiosas*. Así, los imperativos religiosos evangélicos, y la historia del denominacionalismo protestante, pueden haber constituido razones «morales» para que las mujeres se dedicaran a la enseñanza. Véase Joan Jacobs Brumberg, «The Feminization of Teching: 'Romantic Sexism' and American Protestant Denominationalism», *History of Education Quarterly*, 23, otoño de 1983, pág. 383.

tructuras económicas y las relaciones patriarcales que servían de soporte a la dominación de una ideología de domesticidad en la sociedad global, podemos comenzar a vislumbrar las condiciones que condujeron a tal situación.

No obstante, muchos hombres permanecieron en la educación. Pero, como han demostrado Tyack, Strober y otros, esos hombres que se quedaron en la enseñanza ocuparon empleos de *status* más alto y mejor pagados. En realidad, a medida que los sistemas escolares se fueron burocratizando, y con la expansión de las categorías administrativas que ello supone en los Estados Unidos, fueron muchos más que antes los hombres que se hallaron en puestos de autoridad. Algunos de ellos se quedaron en la educación, pero abandonaron el aula. Esto avala la afirmación de Lanford de que entre 1870 y 1970, cuanto mayor es la formalización del sistema educacional, mayor es la proporción de maestras.[32] Y también tiende a avalar mi argumento anterior, según el cual una vez que un conjunto de empleos se convierte en «trabajo de mujeres», es objeto de mayor presión para racionalizarlo. El control administrativo de la enseñanza, los currícula, etc., aumenta. El *propio* empleo se vuelve otro.

Así, pues, no se trata de que las mujeres no hubieran ocupado antes cargos en la enseñanza; por supuesto que los ocuparon. Lo que llama más la atención es la cantidad creciente de mujeres que aparece en ciertos niveles «de escuelas unificadas, burocráticas y públicas» con sus currículos graduados, distritos más amplios y organización más formal, jerarquías administrativas en aumento[33] y, lo que es igualmente decisivo, una reestructuración de las tareas mismas de los maestros.

Estas segregación sexual no fue algo inusual en la escuela primaria urbana, por ejemplo. Ya en sus comienzos, quienes propusieron esos planes escolares tenían en mente una fuerza de trabajo específica y un proceso específico de trabajo. «Los programas de contratación, promoción y remuneración se convirtieron en rutina.» El currículum no se abandonó a la responsabilidad de los maestros, sino que se estandarizó fuertemente mediante el establecimiento de grados y niveles, que acabaron asignándose tanto a maestros como a estudiantes. Se crearon puestos administrativos fuera del aula. Una vez más, las supuestas capacidades de las mujeres para la crianza y sus naturales dones de «empatía», junto con sus sueldos relativamente bajos, las convirtieron en candidatas ideales para la enseñanza en esas escuelas. Incluso allí donde se abrigaba cierta preocupación por las habilidades de las mujeres para implantar disciplina, como maestras, a estudiantes más mayores, el problema también pudo solucionarse. Quien controlaba estas cuestiones eran el director y/o el supervisor.[34]

Esta división sexual del trabajo en el seno de la escuela tuvo otras conse-

32. Lanford, citado en Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», pág. 21.

33. Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», pág. 82.

34. Myra Strober y David Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage?: A Report on Research on Schools», *Signs*, 5, primavera de 1980, pág. 499.

cuencias. Realzó la capacidad de los consejos escolares urbanos para mantener el control burocrático de sus empleados, así como también del currículum y las prácticas docentes. Los autores de un reciente análisis histórico de la relación entre división sexual y control demuestran esto muy bien. Dicen:

> Al estructurar los empleos para sacar provecho de los estereotipos de los roles sexuales —la sensibilidad de las mujeres hacia las reglas y la autoridad masculinas, así como la supuesta capacidad de los hombres para manejar a las mujeres—, los consejos escolares urbanos pudieron reafirmar sus atribuciones para controlar los currículos, los estudiantes y el personal. Los administradores masculinos en las escuelas urbanas del siglo XIX regulaban las actividades básicas de la instrucción a través de exámenes promocionales estandarizados sobre el contenido del currículum prescrito y la estricta supervisión que asegurara que los maestros seguían las técnicas ordenadas. Las reglas eran sumamente prescriptivas. Las clases normales en las escuelas secundarias de las ciudades preparaban a las jóvenes mujeres para enseñar de una manera previamente especificada; las descripciones de los estudiantes normales en Washington. D.C., por ejemplo, muestran a las estudiantes realizando precisamente las mismas actividades prescritas para sus futuras alumnas, aun hasta la «aburrida y agotadora» clase de media mañana. Dado este propósito de riguroso control, las mujeres eran empleadas ideales. Con escasas ocupaciones alternativas y acostumbradas a la autoridad patriarcal, hacían casi siempre lo que sus superiores masculinos ordenaban. [Esto, dicho sea de paso, es en parte cuestionable.] La diferencia de sexo proporcionó una forma importante de control social.[35]

Dadas estas condiciones ideológicas y estas desiguales relaciones de control, ¿por qué aceptaban tantas mujeres ese trabajo? ¿Era la respuesta más típica decir que la enseñanza constituía una estación de paso en el camino hacia el matrimonio para las mujeres que amaban a los niños? Aun cuando esto pueda ser exacto en parte, no cabe duda de que es exagerado en tanto muchísimas veces no fue ése, ni remotamente, el caso.

En su colección de escritos de maestros de los siglos XIX y XX, Nancy Hoffman apunta que la mayoría de las mujeres no ingresaban en la enseñanza pensando principalmente en el amor a los niños ni en planes matrimoniales. Lo hacían ante todo porque necesitaban trabajar. Los comentarios de las maestras documentan a menudo los hechos siguientes:

> Las opciones de trabajo de las mujeres son muy escasas; y en comparación con la mayoría de ellas —lavandería, costura, limpieza o trabajo en fábricas—, la enseñanza ofrecía múltiples atracciones. Era respetable, razonablemente bien pagada, y requería pocas habilidades o equipamientos especiales. En la segunda mitad del siglo, y aun después, permitía a una mujer viajar, vivir independientemente o en compañía de otras mujeres y obtener seguridad económica en un nivel social relativamente modesto. La salida del matrimonio, tan cargado de significación entre los educadores masculinos, aparece más en las historias de maestras rurales o por el estilo, quienes empujaba al matrimonio una familia temerosa de quedarse con una «solterona» en su casa, que en los informes de maestras que declaraban su deseo o su ansia por casarse. Incluso hay, en estos informes, afirmaciones explícitas de maestras que *eligen* el trabajo y la independencia antes que una vida de casadas que se imaginan como un reflejo de la servidumbre doméstica o la inutilidad social. Por último, los informes de algunas mujeres nos hablan de que eligieron la enseñanza no porque quisieran enseñar a los niños las convenciones acerca de lo bueno y lo malo, sino para estimular el cambio social, político o espiritual: deseaban persuadir a los jóvenes, incitarlos a la acción colectiva a favor de la abstinencia, de igualdad racial, la conversión al cristianismo. Por tanto, lo que estos escritos nos dicen es que, desde la perspectiva de las maestras, la continuidad entre la maternidad y la enseñanza era mucho menos importante que un cheque y que el desafío y la satisfacción del trabajo.[36]

Sin embargo, no debiéramos sobrevalorar este argumento. No pocas mujeres se prepararon para ser maestras y luego trabajaron durante un período relativamente corto. «Puesto que la ideología dominante sostenía que el lugar de las mujeres era el hogar, fácilmente podía considerarse en teoría (si bien no en la práctica) que la enseñanza elemental era una profesión para la cual las mujeres podían prepararse y trabajar luego en ella un tiempo limitado.»[37] Evidentemente, la construcción de la imagen de la enseñanza como una ocupación de tránsito «permitía la perpetuación de salarios bajos», ya que semejante trabajo asalariado era pura y simplemente una manera de «ayudar a las mujeres hasta que se casaran».[38] Sin embargo, en Inglaterra, los Estados Unidos y otros países, muchas maestras no se casaron nunca y, por ende, la situación es considerablemente más complicada de lo que los estereotipos convencionales harían suponer.[39]

Aunque muchas maestras de los Estados Unidos, e indudablemente del Reino Unido, daban a su trabajo un sentido que no reflejaba necesariamente los estereotipos de la educación y la preparación para el matrimonio, esto no impidió que esos mismos estereotipos crearan problemas. El aumento de maestras

35. *Ibíd.*, pág. 500. Los autores observan igualmente que también los hombres lo hacían en los niveles superiores del sistema escolar, en parte debido a las ventajas que tenían sobre las mujeres a la hora de relacionar las escuelas con la comunidad circundante. La condición de hombre era un capital que se conjugaba con la estructura predominantemente masculina de organizaciones tales como los Kiwanis, Lions Clubs, etc. Esto ya lo señaló mucho antes Willard S. Elsbree en *The American Teacher*, Nueva York, American Book Co., 1939, pág. 555.

36. Hoffman, *Women's «True» Profession*, págs. xvii-xviii. Para una discusión general de puntos afines, véase Keith E. Melder, «Women's High Calling: The Teaching Profession in America, 1830-1860», *American Studies*, 12, otoño de 1972, págs. 19-32.

37. Angela V. John, «Prólogo» a Widdowson, *Going Up into the Next Class*, pág. 9.

38. *Ibíd.*

39. Véase, por ejemplo, Danylewycz y Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems».

no tuvo lugar sin producir un verdadero reto. Las críticas conservadoras expresaban su preocupación por los efectos negativos que las mujeres podían producir en sus alumnos masculinos. Esta preocupación creció a medida que aumentó la proporción de estudiantes que asistían a las escuelas secundarias. «Aunque sin dejar de reconocer los efectos benéficos sobre los alumnos de nivel primario, la prolongación de la relación maestra-estudiante masculino en los grados superiores se veía como potencialmente perjudicial.»[40] (La larga tradición de escuelas no mixtas en Inglaterra mitigó parcialmente estas presiones.) Que no se trata sólo de una dinámica histórica queda de manifiesto en el hecho de que aún hoy en día la proporción de maestros masculinos en la escuela secundaria es considerablemente mayor que en la escuela elemental.

Dinámica de clase y enseñanza

El cuadro general que he esbozado hasta aquí ha tratado de la constitución de la enseñanza ante todo como una parte de la división sexual del trabajo en el tiempo. Aunque esto revista una importancia decisiva, tenemos que recordar que la del sexo no fue aquí la única dinámica en acción. La clase desempeñó un papel fundamental, especialmente en Inglaterra, pero, sin duda, también en los Estados Unidos.[41] La dinámica de clase influye en la dilucidación de quiénes se hicieron maestros y de cuál fue su experiencia.

En Inglaterra, sólo a finales del siglo XIX y comienzos del XX se comenzó a reclutar chicas de clase media para la enseñanza. En realidad, únicamente después de 1914 advertimos un flujo de chicas de clase media que entran en la enseñanza de escuelas elementales con subvención estatal.[42]

La distinciones de clase fueron muy notables. Mientras que el concepto de feminidad *idealizada* para las mujeres de clase media se centraba en una imagen de la «esposa y madre perfecta», la visión que la clase media tenía de las mujeres de clase obrera entrañaba otro sentido de la femineidad. El trabajo asalariado de las mujeres de clase obrera las «ensuciaba» (aunque hay pruebas de solidaridad feminista interclasista).[43] Este trabajo asalariado implicaba un distanciamiento de los ideales burgueses de domesticidad y dependencia económica. Con la aparición de ciertos cambios en estos ideales burgueses hacia finales del siglo XIX, las mujeres de clase media comenzaron, también ellas, a «ampliar su esfera de acción y a participar en algunos de los diversos cambios económicos y sociales que acompañaron a la industrialización» y a la reestructuración tanto del capitalismo como de la división del trabajo. Las luchas por los derechos legales y políticos, por el empleo y la educación, llegó a tener un considerable alcance. Sin embargo, debido a la tensión entre los ideales de domesticidad y femineidad, por un lado, y las luchas para ampliar la esfera económica de la mujer de clase media, por otro lado, hubo empleos particulares que se consideraron más apropiados para las mujeres. La enseñanza (y a menudo tipos específicos de trabajos de taquigrafía y secretariales) fue uno de los predominantes.[44] En realidad, de las mujeres blancas que trabajaban fuera del hogar en los Estados Unidos de mediados a finales del siglo XIX, más o menos un 20 por ciento estuvieron empleadas en algún momento como maestras.[45]

Este ingreso de las mujeres en la enseñanza remunerada, y sobre todo el de las mujeres de clase media, creó importantes presiones a favor de la mejora de la educación de las mujeres tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra.[46] No fue menor la relación que tuvieron con este fenómeno la equiparación de las ofertas curriculares, el derecho a ingresar en los tradicionales feudos masculinos de las universidades, etc. Pero debemos recordar aquí un hecho social importante. Aun cuando las mujeres realizaban conquistas en el campo del empleo y la educación, la mayoría, digamos, de las mujeres de clase media se sentía *excluida* de ciertas profesiones y otras áreas de empleo.[47] Así, pues,

40. Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», págs. 87-88.

41. Sobre la importancia de pensar acerca de los Estados Unidos en términos de clase, véase David Hogan, «Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans», en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 32-78, y Erik Olin Wright, *Class, Crisis and the State*, Londres, New Left Books, 1978.

42. June Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en Dale y otros comps., *Education and the State*, vol. 2. pág. 372. Véase también Widdowson, *Going Up into the Next Class*.

43. Véase el interesante análisis histórico del lugar de las mujeres socialistas en todo esto, en Mari Jo Buhle, *Women and American Socialism, 1870-1920*, Urbana, University of Illinois Press, 1981.

44. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteehth Century», págs. 362-363. Véase también Rothman, *Women's Proper Place*. No debiéramos afirmar que semejantes luchas educacionales y políticas de las mujeres de clase media significaran que estas conquistas reproducían simplemente un «liberalismo seguro» y la hegemonía burguesa. Para un argumento a favor de que el discurso liberal puede a veces ser progresista, véase Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987, y Herbert Gintis, «Communication and Politics», *Socialist Review*, 10, marzo/junio de 1980, págs. 189-232.

45. Carl Degler, *At Odds: Women and the Family in America from the Revolution to the Present*, Nueva York, Oxford University Press, 1980, pág. 381.

46. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», pág. 372. Subrayo aquí trabajo *pagado*, pues Purvis también sostiene que las mujeres de clase media y de clase altra trabajaban a menudo como maestras voluntarias en programas de alfabetización de la clase obrera. La enseñanza filantrópica y voluntaria podía resolver el problema que planteaba la dominación de los ideales burgueses de femineidad. Una mujer *podía* trabajar, pero sólo por los ideales más elevados y sin remuneración.

47. Strober y Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage?», pág. 496. Véase también Mary Roth Walsh, *Doctors Wanted, No Women Need Apply: Sexual Barriers in the Medical Profession, 1835-1975*, New Haven, Yale University Press, 1977. Para Inglaterra, véase Jane Lewis, *The Politics of Motherhood*, Londres, Croom Helm, 1980, y Sheila Rowbotham, *Hidden from History*, Nueva York, Random House, 1974 (trad. cast.: *La mujer ignorada por la historia*, Madrid, Debate, 1980).

estaba operando una dinámica que cortaba ambas vías. Al verse limitadas a esta área de empleo y al abrirse allí un espacio, las mujeres «se aferraron a ella como a uno de los pocos ámbitos en que podían ejercer algún poder, aun a costa de un refuerzo de los estereotipos acerca de la esfera de las mujeres.»[48]

Una vez dicho esto, no debemos suponer que las maestras se reclutaran primordialmente en los hogares de clase media de Inglaterra o los Estados Unidos. La verdad era a menudo todo lo contrario. Una gran cantidad de estudios demuestra que no era inusual que los maestros fueran de origen obrero. En realidad, un estudio norteamericano realizado en 1911 presenta datos relativos al marco económico originario de la maestra media. Esta provenía de una familia en la que el ingreso del padre era aproximadamente de 800 dólares anuales, cifra que coloca a la familia más entre los trabajadores cualificados o los agricultores que entre la clase media.[49]

Estas diferencias de clase produjeron un impacto no sólo en un nivel ideológico, sino también en términos de educación y empleo dentro de la educación misma. A menudo, las chicas de diferente extracción social asistían a escuelas diferentes, aun cuando todas quisieran ser maestras.[50] Además, hacia finales del siglo XIX en Inglaterra, las diferencias de clase crearon distinciones en los modelos referentes a los lugares de enseñanza. Mientras que las maestras de clase media se encontraban mayoritariamente en escuelas secundarias privadas y no mixtas, «especialmente adecuadas para niñas de clase media», o como institutrices, las maestras de extracción obrera se encontraban por doquier. Dominaban los puestos en las escuelas elementales con apoyo estatal, escuelas que eran predominantemente de clase obrera y mixtas.[51] En muchos aspectos se trataba, lisa y llanamente, de empleos diferentes.

48. Sandra Acker, «Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Detached Profession», en Stephen Walker y Len Barton, comps., *Gender, Class and Education*, Barcombe, Sussex, Falmer Press, 1983, pág. 134.

49. Degler, *At Odds*, pág. 380. También Paul Mattingly sostiene que hacia la década de 1890, incluso muchas escuelas normales se habían vuelto casi exclusivamente femeninas y habían orientado su atención a un cuerpo de estudiantes de «clase baja». Véase Paul Mattingly, *The Classless Profession*, Nueva York, New York University Press, 1975, pág. 149. La significativa proporción de maestros que provenían de familias de clase obrera en Canadá está documentada en Danylewycz y Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems», págs. 91-93.

50. Es bastante interesante advertir que algunos creían que las mujeres jóvenes de clase media alta se hallaban en inferioridad académica en comparación con las mujeres jóvenes de clase obrera en las instituciones de formación de maestros en Inglaterra. Véase Widdowson, *Going Up into the Next Class*.

51. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», pág. 363. Widdowson afirma, sin embargo, que en general, hacia la primera década del siglo XX, «la primera fase educativa de los niños de la nación estaba predominantemente en manos de damas ambiciosas reclutadas principalmente entre las clases medias bajas» (*Going Up into the Next Class*, pág. 79). Esta autora hace también la interesante observación de que el último ingreso de una cantidad significativa de mujeres jóvenes de clase media baja en esas posiciones contribuyó en buena medida a la «profesionalización» y ascenso del *status* de la enseñanza.

Sin embargo, a veces estas distinciones de clase pueden ocultar algo muy importante. Ambos grupos tenían todavía un *status* bajo.[52] Ser mujer todavía implicaba el sometimiento a una formación social que se caractizaba en gran parte por una estructura de relaciones patriarcales. Pero, una vez más, las formas patriarcales estaban a menudo colonizadas y mediatizadas por las relaciones de clase.

Por ejemplo, *lo que* se enseñaba a estas aspirantes a maestras mantenía interesantes relaciones con la división sexual y la división social del trabajo. En Inglaterra, muchas aspirantes de clase obrera eran reclutadas para que enseñaran en escuelas de clase obrera. Gran parte de lo que se esperaba que enseñaran se centraba en torno a las habilidades domésticas tales como coser y bordar, además de la lectura, la escritura y la artimética. Para las aspirantes de extracción obrera que podían finalmente presentarse a un examen para ingresar en una escuela universitaria para formación de maestros, las divisiones sexuales eran aún más pronunciadas. En la comparación de Purvis de estos exámenes de ingreso resultan evidentes las diferentes expectativas de lo que los hombres y las mujeres debían saber, y, por tanto, enseñar. Tanto en los hombres como en las mujeres, el examen constaba de dictado, caligrafía, gramática, composición, administración escolar, historia, geografía, francés, alemán, latín y galés. Pero sólo a los hombres se les examinaba de álgebra, geometría y griego. Y sólo a las mujeres en economía doméstica y costura.

La concentración en la costura es una clave también en otro sentido, pues no sólo delata cómo opera una evidente dinámica sexual, sino que señala también, una vez más, barreras de clase. A diferencia de la «costura ornamental», más común en las casas de clase media, a estas chicas de clase obrera se las examinaba en «costura útil». Las preguntas incluían cómo hacer la rodilla de los «pantalones bombachos» y la costura de unas enaguas. (Este era uno de los usos más eficaces del material, ya que si se corta y cose correctamente, se requiere menos cantidad.)[53] El predominio de la utilidad, la eficacia y ahorro de coste es, una vez más, parte de la concepción de lo que las chicas de clase obrera iban a necesitar.[54] Como observa Purvis, «parece, por tanto, que de las maestras elementales se esperaba que enseñaran esas habilidades ligadas a la forma de femineidad que se juzgaba adecuada para las clases trabajadoras.»[55]

Pero la enseñanza, en especial la enseñanza en escuelas elementales, no estaba en absoluto bien pagada, pues una maestra cobraba un poco más que una

52. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», pág. 364.

53. *Ibíd.*, pág. 366. Para un análisis ulterior del efecto de este tipo de costura sobre las maestras de chicas de clase obrera, véase el interesante tratamiento del tema en Dina Copelman, «We Do Want to Turn Men and Women into Mere Toiling Machines: Teachers, Teaching, and the Taught», artículo inédito, Universidad de Missouri, Departamento de Historia, Columbia, 1985.

54. Deseo agradecer a Rima D. Apple esta observación.

55. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenty Centuty», pág. 366

obrera de fábrica, pero sólo el equivalente a un salario de taquígrafa en los Estados Unidos o en Inglaterra.[56] ¿Cuál era el atractivo que tenía todo esto para una chica de clase obrera? En Inglaterra, con su evidente conglomerado de relaciones de clase y articulada cultura clasista, encontramos respuestas similares, pero —al ser más evidentes esas mismas relaciones— diferentes de las que se encuentran en los Estados Unidos. En primer lugar, el *método* por el que se formaba a las chicas en la década de 1870 para que se convirtieran en maestras era un sistema de aprendices, sistema «connatural a la cultura de la clase obrera». Esto era particularmente importante, ya que en ese momento era evidente que las maestras eran en general hijas de trabajadores, artesanos o pequeños comerciantes. En segundo lugar, y en esto de modo muy semejante a lo ocurrido en los Estados Unidos, en comparación con ocupaciones tales como el servicio doméstico, el trabajo en fábricas, la confección de ropa, etc. —algunos de los únicos empleos realmente abiertos a las mujeres de clase obrera—, la enseñanza tenía una cierta cantidad de beneficios. Elevaba el *status*, especialmente entre las chicas de clase obrera que mostraban un cierto grado de capacidad intelectual. Las condiciones de trabajo, aunque no eran nada del otro mundo, eran claramente mejores en muchos aspectos. Se trataba de un trabajo relativamente limpio y, si bien a menudo extremadamente duro dadas las condiciones de masificación de la escuelas, era potencialmente capaz de ofrecer esa cierta satisfacción en el trabajo que resultaba evidente en mi cita anterior de Hoffman y que con frecuencia faltaba en otros empleos, y, lo que es igualmente importante, puesto que la enseñanza se consideraba formando parte del lado intelecual de la división del trabajo en manual e intelectual, daba una oportunidad —aunque, seguramente, limitada— para una mayor movilidad social.[57] (Este tema de la movilidad y la «respetabilidad» sociales también pudo haber sido particularmente importante para aquellas mujeres y familias que habían accedido hacía poco a una posición de «clase media baja», habida cuenta de la creciente proporción de personas de esa extracción que formaban parte de la enseñanza de Inglaterra a comienzos de la segunda década de este siglo.)

Había que pagar un precio por esa «movilidad» y la promesa de mejores condiciones de trabajo que la acompañaban. Las maestras de la escuela elemental se distanciaron algo de sus orígenes de clase y, al mismo tiempo, las diferencias de clase de los ideales de femineidad impidieron su plena aceptación en las clases inmediatamente superiores. Esta contradictoria situación no es una abstracción, y de ello da cuenta la abundante referencia de estas maestras a

56. Rothman, *Women's Proper Place*, pág. 58. Para un análisis de cómo se desarrollan las escuelas secundarias en tanto «bases de adiestramiento» para la preparación de las mujeres para el trabajo de oficina, véase John L. Rury, «Vocationalism for Home and Work: Women's Education in the United States, 1880-1930», *History of Education Quarterly*, primavera de 1984, págs. 21-44

57. Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», pág. 367.

su aislamiento social.[58] Naturalmente, ese aislamiento se veía muy reforzado por otras condiciones de vida que padecían las maestras. Las condiciones formales y contractuales bajo las cuales eran contratadas no resultan precisamente las más atractivas. Como muchos lectores ya sabrán, las maestras de los Estados Unidos, por ejemplo, podían ser despedidas si se casaban, o, en caso de estar casadas, si se quedaban embarazadas. Había prohibiciones relativas a que se las viera en compañía de hombres, a la vestimenta, el maquillaje, la política, el dinero, y casi todo lo referente a la vida pública (y privada).

Sería erróneo bucar las razones de todo esto en movimientos económicos y en la dinámica de clase. Durante décadas, las mujeres casadas tuvieron prohibida la enseñanza a ambos lados del Atlántico. Mientras que las mujeres solteras solían ser jóvenes, y, por tanto, peor pagadas, la noción de moralidad y pureza como poderosos símbolos de una enseñanza femenina desempeñó sin duda un papel muy importante. El ya mencionado conjunto de controles sobre el aspecto físico, la ropa, los hábitos de vida y la moral de las mujeres muestra la importancia de estas preocupaciones. Vuelven a reproducirse aquí las ideologías del patriarcado, posiblemente en combinación con una desconfianza masculina, más hondamente arraigada, en la sexualidad femenina.[59] Es la auténtica combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas que continúa operando en la enseñanza hasta el día de hoy.

Estos controles resultan harto evidentes en un contrato relativamente normal de una maestra de los Estados Unidos en el año 1923. Reproduzco íntegramente uno, ya que el mismo condensa muchas de las condiciones ideológicas en las que trabajaban las maestras:

CONTRATO DE MAESTRAS — 1923

Este es un acuerdo entre la señorita _____, maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela _____, por el cual la señorita _____ acuerda impartir clases durante un período de ocho meses, a partir del 1 de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita _____ la cantidad de ($ 75) mensuales.

La señorita _____ acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamenter anulado y sin efecto si la maestra se casa.

58. *Ibíd.* Véase también William Edward Eaton, *The American Federation of Teachers, 1916-1961*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1975. La cuestión de una falta de conexión entre padres y maestros de clase obrera en Inglaterra es todavía hoy un problema serio. Véase, por ejemplo, C.C.C.S. Education Group, *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England Since 1944*, Londres, Hutchinson, 1981.

59. Véase Barrett, *Women's Oppression Today*, págs. 187-226. Véase también en este apartado su análisis de las diferencias de clase.

2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni *whisky*. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o *whisky*.
8. No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula.
a. barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
b. fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
c. limpiar la pizarra al menos una vez al día.
d. encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00, cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

En muchos sentidos, el contrato habla por sí mismo. Sin embargo, es importante observar que este tipo de cosas no termina en 1923. Muchas de estas condiciones se mantienen durante décadas, para transformarse finalmente en las formas más técnicas de control que he analizado en el capítulo 1.

Permítaseme dar otro ejemplo concreto. La política económica global, en combinación con las formas ideológicas patriarcales, muestra nuevamente su poder cuando aparece históricamente la cuestión de las mujeres casadas que ingresan en el trabajo asalariado. Con el cambio de siglo, centenares y millares de mujeres casadas habían comenzado a trabajar fuera del hogar. Sin embargo, durante la Depresión, era muy común que las mujeres casadas fueran despedidas o que se les negara empleo si sus maridos trabajaban. En esto el Estado desempeñó un papel muy importante. En Inglaterra, las políticas y los informes gubernamentales prestaron considerable atención al papel doméstico de las mujeres.[60] En los Estados Unidos, en 1930-1931, la Asociación Nacional de Educación informó que, de 1500 organizaciones escolares, el 77 por ciento se negó

60. Véase Ann Marie Wolpe, «The Official Ideology of Education for Girls», en Michael Flude y John Ahier, comps., *Educability. Schools and Ideology*, Londres, Halshed Press, 1974, págs. 138-159.

a contratar maestras casadas. Otro 63 por ciento prescindió de toda maestra que se casara durante el período que durara su contrato. Esto no sólo ocurrió en los niveles elemental y secundario. Algunas universidades pidieron la dimisión al personal constituido por mujeres casadas. Por si alguien cree que esto sólo afectaba a las maestras, recuerdo que el propio Gobierno Federal exigió en 1932 que si una pareja casada trabajaba para el gobierno, una de las dos personas debía ser despedida. Esta ley se aplicó, de un modo casi invariable, exclusivamente a la mujer.[61]

El mero hecho de que estas cifras nos parezcan hoy tan terribles constituyen un elocuente testimonio de los sacrificios realizados y de las luchas que durante décadas tuvieron que librar las mujeres para alterar las relaciones de opresión. Estas luchas se han librado por el control del propio trabajo y de la propia vida. Dadas las condiciones pretéritas que acabo de señalar, el éxito obtenido por estas luchas históricamente significativas no ha sido escaso. Precisamente a estas actividades volveré brevemente en el apartado final de mi análisis.

Más allá del mito de la maestra pasiva

Las maestras no se mostraron pasivas ante las condiciones de clase y de sexo que he descrito en los apartados anteriores de este capítulo. En realidad, una de las historias más importantes, pero menos conocidas, es la de la relación entre la actividad socialista y feminista y el crecimiento de las organizaciones y sindicatos locales de maestros en Inglaterra y en los Estados Unidos.

Aun cuando trabajaran internamente para alterar las condiciones tan a menudo horribles con las que se encontraban en las escuelas urbanas a ambos lados del Atlántico —condiciones tales como la masificación, la insalubridad de los edificios, una proporción maestro/estudiante a menudo increíblemene alta y una burocracia impersonal que, sobre todo en los Estados Unidos, intentaba cada día transformar, racionalizar y controlar su trabajo—, una buena parte de la acción unificada que desarrollaron los maestros concernía a su bienestar económico. Por ejemplo, las maestras de escuela primaria de Chicago trabajaron larga y esforzadamente por conseguir pensiones adecuadas. A partir de esta experiencia, en 1897 nacía la Federación de Maestros de Chicago, encabezada por Catherine Goggin y Margaret Haley. Muy pronto libró con éxito una batalla por el aumento de sueldos y en menos de tres años consiguió organizar a más de la mitad de los maestros de la ciudad. Aunque se trataba de una

61. Degler, *Odds*, págs. 413-414. Degler, sin embargo, señala que, en última instancia, la depresión no arrojó a las mujeres fuera de la fuerza de trabajo remunerada. Sus índices de participación continuaron aumentando. Véase la pág. 415. Políticas similares se pusieron en práctica también en otros sitios. En Nueva Gales del Sur, Australia, las mujeres casadas fueron expulsadas de sus empleos de enseñanza durante la depresión para proteger los puestos de los hombres. Véase R. W. Connell, *Teachers' Work*, Boston y Londres, Allen & Urwin, 1985, pág. 154.

organización formada primordialmente por maestros de escuela elemental, era muy militante en cuestiones económicas. Y aunque las dirigentes y los maestros de base no fueran necesariamente tan radicales como algunos otros sindicatos de izquierdas en ciudades como Chicago, apoyaban activamente las demandas de las mujeres, la propiedad municipal de todos los servicios públicos, elecciones y movilizaciones populares y solidaridad en el trabajo. Y lo hacían ante la hostilidad de la clase media y alta hacia los sindicatos. Se entabló una lucha permanente entre el consejo escolar y la Confederación de Maestros de Chicago. El primero aprobó en 1905 una condena a los maestros por afiliarse a la Confederación. La afiliación era, de acuerdo con el consejo, «absolutamente injustificable e intolerable en la organización escolar de una democracia».[62]

Mientras que estos maestros nunca tuvieron éxito completo en sus reivindicaciones económicas o en planes de organización,[63] sí consiguieron forzar a los consejos escolares a que se tomaran en serio a los maestros elementales —mujeres— como una fuerza que había que reconocer. En el proceso, además, se opusieron parcialmente a las relaciones económicas e ideológicas en torno al trabajo femenino.

Para muchos otros, tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra, las condiciones en las que trabajaban tuvieron un efecto radicalizador. Así, muchas de las dirigentes de grupos feministas fueron originariamente maestras que, de su experiencia como tales, fueron extrayendo una creciente conciencia de la importancia del conflicto acerca de la dominación patriarcal. A menudo, su resentimiento por las diferencias salariales, las interferencias en sus decisiones, los modos en que tan rígidamente se las controlaba, condujeron en gran parte a su progresivo interés por las ideas femenistas.[64]

62. Eaton, *The American Federation of Teachers*, págs. 5-8. En su precioso estudio de la historia de las organizaciones de maestros en los Estados Unidos, Wayne Urban sostiene, sin embargo, que la mayoría de los miembros de estas primeras organizaciones de maestros era significativamente menos radical que muchos de sus dirigentes. Las reivindicaciones económicas, no las políticas, eran lo más importante para el grueso de las maestras. Esto, sin embargo, requiere un estudio dentro de la historia de las luchas de las mujeres sobre disparidades en los ingresos, ya que, en función de esta historia económica, los planteamientos pueden resultar menos conservadores de lo que parecen a primera vista. Véase Wayne J. Urban, *Why Teachers Organized*, Detroit, Wayne State University Press, 1982.

63. El liderazgo de la FMC creyó que las maestras podían perderse en una amalgama de otros sindicatos y, para que se las tomara en serio en todo el ámbito nacional, tenían que formar su propio sindicato nacional. Haley y Goggin realizaron el primer intento en 1899, y nuevamente en 1902. La National Teachers Federation, primitiva precursora de la AFT, limitó la afiliación a los maestros de escuela graduada y, aunque atrajo una cierta afiliación nacional, finalmente fracasó. Véase Eaton, *The American Federation of Teachers*, pág. 10.

64. Véase Geraldine Clifford, «The Female Teacher and the Feminist Mouvement», artículo inédito, Universidad de California, Berkeley, 1981. Luchas similares tuvieron lugar también en Canadá. Véase, por ejemplo, Danylewycz y Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School System», págs. 93-94. Para Inglaterra, véase Copelman, «We Do Not Want to Turn Men and Women into Mere Toiling Machines». Copelman analizó también la relación entre maestras, feminismo y luchas profesionales en Inglaterra en su interesante artículo «The Politics of Professionalism: Women Teachers, 1904-1914», artículo inédito, Universidad de Missouri, Departamento de Historia, Columbia, 1985.

Estos ejemplos nos hacen pensar en actividades politizadas. Pero una gran parte de las maestras de Londres y de Nueva York, de Birmingham y de Chicago, de Liverpool y de Boston, luchaban por vías «culturales». Desarrollaron prácticas que les concedían mayor control del currículum; lucharon por obtener mucha más autonomía en *lo que* pensaban, en *cómo* tenían que enseñarlo y en cómo y *quién* tenía que evaluar su trabajo. Esos esfuerzos cotidianos aún continúan, en la medida en que los maestros siguen defendiéndose contra las interferencias externas del Estado y del capital.

La historia de la enseñanza en la escuela elemental (y también, en parte, del currículum), es en realidad la historia de estas luchas politicoeconómicas y culturales. Es la historia de una fuerza de trabajo sexuada que, ante los intentos de reestructurar sus empleos, luchó tanto consciente como inconscientemente. A veces, esas batallas reforzaban las definiciones existentes del trabajo femenino. A veces, tal vez más en Inglaterra, condujeron a la ruptura de los lazos con la propia clase de origen. Y a veces, por vías semejantes a las de las maestras del capítulo 2, dieron soporte a ideales específicos de clase y profesionalismo. Sin embargo, a menudo estos esfuerzos fortalecieron a las mujeres con la radicalización de algunas de ellas, o dándoles mucha más participación en el control real de lo que enseñaban y de cómo lo enseñaban, o demostrando que las formas patriarcales podían quebrarse en parte con la equiparación de los sueldos y las condiciones de contratación y de despido.

Por tanto, lo que en última instancia da forma a la manera en que se controlan los currículos y la enseñanza en el nivel de la práctica del aula es un proceso *en marcha*. El mismo implica una compleja interrelación de las estructuras ideológicas y materiales de control del trabajo sexuado que surgen de la administración burocrática, las formas de resistencia y autoorganización de los maestros y las contrapresiones de la patronal,[65] que a su vez vuelven a producir una respuesta de los propios maestros. He mostrado un momento de ese proceso. A medida que la enseñanza pasa de ser una ocupación predominantemente masculina a una predominantemente femenina, también cambia la constitución misma del trabajo. Conlleva controles notablemente mayores sobre la enseñanza y el currículum en el nivel de la educación del maestro y en el del aula. Se estructura alrededor de un nuevo juego de dinámica de clase y de sexo. Finalmente, las mujeres son figuras activas, y no pasivas, en el esfuerzo por crear

65. Craig Littler, «Deskilling and Changing Structures of Control», en Wood, comp., *The Degradation of Work?*, pág. 141. La importancia de la dinámica de clase, así como de la sexual, queda patente en el argumento de Gerald Grace, según el cual el control externo de la enseñanza y el currículum por parte del Estado disminuyó en los años 20 debido a los temores de que un gobierno laborista utilizara su poder sobre los maestros y el currículum para introducir en ellos ideas socialistas. Aunque Grace pudo haber planteado más problemas acerca del sexo, sus observaciones no dejan de ser provocativas. Véase Gerald Grace, «Judging Teachers: The Social and Political Contexts of Teacher Evaluation», *Bristish Journal of Sociology of Education*, 6, n.1, 1985, págs. 3-16.

para ellas mismas, en tanto maestras, situaciones basadas en su propia situación en la división social y en la división sexual del trabajo. Puede que estos esfuerzos desembocaran en resultados contradictorios, pero formaron parte de un movimiento mucho más amplio —tan necesario aún hoy— para desafiar aspectos de las relaciones patriarcales tanto en el hogar como en el lugar de trabajo.

No obstante, como ya he dicho, la transformación de la enseñanza condujo también a que el propio trabajo se convirtiera en caldo de cultivo de nuevas luchas. Muchas mujeres se politizaron. Algunas crearon sindicatos. Y otras lucharon «silenciosamente» cada día en sus trabajos para ampliar o retener el control de su propia enseñanza y su currículum. En una época en que el Estado y el capital, como veremos, están otra vez buscando modos de racionalizar y controlar el trabajo cotidiano de los maestros, estos esfuerzos manifiestos o encubiertos del pasado tienen mucho más interés que el meramente histórico. Pues la enseñanza en la escuela elemental *es* todavía un trabajo sexuado.[66] No es extraño que terminemos este apartado del volumen diciendo que el pasado está todavía por delante de nosotros.

66. Para un retrato estadístico actual de los maestros norteamericanos, véase C. Emily Feistritzer, comp., *The American Teacher,* Washington D.C., Feistritzer Publications, 1983.

TEXTOS

4 CULTURA Y COMERCIO DEL LIBRO DE TEXTO

Introducción

Los capítulos anteriores han examinado de qué manera, tanto en el pasado como en el presente, la política y la práctica de control de la enseñanza se desarrollaron en la intersección de la dinámica de clase y de género y a partir de las condiciones politicoeconómicas de las que las escuelas participaban. En ellos se ha insistido en el interjuego de estructura y agentes, mostrando las causas y los resultados contradictorios de las maneras en que se constituyó la enseñanza a lo largo del tiempo, a la vez que se han apuntado los efectos permanentes de la constitución de la enseñanza, en escuelas elementales, como «trabajo de mujeres». Mientras que hasta ahora el foco lo han constituido los maestros, en el próximo apartado del libro centraremos la atención en los textos. El problema no será solamente el control de quién debe enseñar y en qué condiciones debe enseñar, sino, ante todo, de *qué debe enseñarse*.

¿Cómo se han reflejado las ya analizadas presiones a los maestros en los currícula y los libros de texto, en las políticas articuladas por informes nacionales, de tan amplia repercusión en las autoridades estatales y locales, y en la estructura económica y tecnológica de la sociedad global? ¿Quién se beneficia con estas presiones y políticas curriculares? Puesto que es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse, comenzaremos precisamente con el libro de texto.

En los Estados Unidos, el libro de texto está cada vez más «manipulado por los sistemas». Está cada vez más racionalizado y más preparado para poner a prueba los programas y las medidas de competencia, sobre todo en el nivel elemental; pero con el desarrollo de los tests de competencia en las escuelas

secundarias del Estado, esta racionalización y estandarización también aumenta rápidamente. Aunque el libro de texto puede ser parcialmente liberador, ya que puede aportar el conocimiento requerido allí donde esta información falta, a menudo el texto se convierte en otro aspecto de los sistemas de control que he analizado anteriormente. Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimiento que se deben enseñar, los productos y metas finales de la enseñanza y los modos de lograrlos. No obstante, incluso con esta invasión, también aquí veremos que la cultura, el Estado y la economía mantienen complicadas interrelaciones que han sido y son mediatizadas por la dinámica de clase y la de sexo.

Cultura y comercio

Podemos hablar de cultura en dos sentidos: como un proceso vivido, como lo que Raymond Williams ha llamado la totalidad de un modo de vida, o bien como una mercancía.[1] En el primer sentido enfocamos la cultura como un proceso social constitutivo a través del cual vivimos nuestra vida cotidiana. En el segundo, ponemos el énfasis sobre los productos de la cultura, la mera objetualidad de las mercancías que producimos y consumimos. Naturalmente, esta distinción sólo puede mantenerse en un nivel analítico, ya que la mayor parte de lo que se nos aparece como cosas —bombillas eléctricas, coches, discos y, en el caso de este capítulo, los libros—, forman realmente parte de un proceso social más amplio. Como Marx, por ejemplo, pasó años tratando de demostrar, todo producto es una expresión del trabajo humano materializado. Bienes y servicios son relaciones entre personas, a menudo relaciones de explotación, pero, de todos modos, relaciones. Encender la luz cuando uno camina en una habitación no es sólo utilizar un objeto, sino también hallarse implicado en una relación social anónima con el minero que ha extraído el carbón que se quema para producir electricidad.

Esta doble naturaleza de la cultura plantea un dilema a los individuos interesados en comprender la dinámica de la cultura popular y de élite en nuestra sociedad. Esto hace que el estudio de los productos culturales dominantes —desde films hasta libros, televisión y música— sea decididamente difícil de abordar, pues detrás de cada una de estas «cosas» hay conjuntos completos de relaciones. Y estas últimas, a su vez, se insertan en telarañas más complejas compuestas por relaciones sociales y de mercado propias del capitalismo.

Aunque conocemos el peligro de caer en el reduccionismo economicista, es

1. Raymond Williams, *Marxism and Literature*, Nueva York, Oxford University Press, 1977, pág. 19 (trad. cast.: *Marxismo y literatura*, Barcelona, Edicions 62, 1980). Véase también, Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983, en especial el capítulo 1.

esencial que contemplemos más de cerca esta economía política de la cultura. ¿Cómo puede la dinámica de clase, de sexo y de raza «determinar» la producción cultural? ¿Cómo «mediatizan» las estructuras económicas y sociales la organización y la distribución de la cultura?[2] ¿Cuál es la relación entre un producto cultural —por ejemplo, un film o un libro— y las relaciones sociales de su producción, accesibilidad y consumo? No son cuestiones sencillas de responder. Y no lo son al menos en dos sentidos. En primer lugar, los términos del lenguaje y los conceptos que usamos para formularlas son difíciles de esclarecer. En efecto, el significado de expresiones tales como «determinar», «mediatizar», «relaciones sociales de producción», etc. —así como el aparato conceptual que subyace en ellas— no está en absoluto unívocamente establecido. Hoy, como siempre, se discute mucho acerca de su utilización.[3] Así, es difícil enfrentarse al problema de la determinación de la cultura sin la clara conciencia de los instrumentos que se emplean.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el primero, tal vez debido a las controversias teóricas que rodean el tema y las actitudes antipositivistas que he mencionado en el capítulo 1, la investigación detallada y a gran escala de estas relaciones ha sido más escasa de lo normal. Mientras que podemos disponer de interesantes análisis ideológicos y económicos acerca de un espectáculo de televisión, una película o un libro,[4] sólo contamos con unos pocos estudios empíricos bien diseñados que examinen las relaciones económicas y sociales implicadas en las películas y los libros en general. Precisamente por ello es difícil trazar un cuadro global.

Esta carencia constituye un problema en el análisis sociológico en general; y más aún en el terreno de la educación. Aun cuando el objetivo manifiesto de nuestras instituciones escolares tenga mucho que ver con los productos y los procesos culturales y con la transmisión cultural, sólo en la última década, aproximadamente, la política y la economía de la cultura que hoy se transmite realmente en las escuelas ha constituido un auténtico problema de investigación. Es casi como si Durkheim o Weber, por no citar a Marx, nunca hubieran

2. Janet Wolff, *The Social Production of Art*, Londres, Macmillan, 1981, pág. 47.

3. He descrito esto con más detalle en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Boston y Londres, Routledege & Kegan Paul, 1982. Para un análisis ulterior, véase Williams, *Marxismo y literatura*; Colin Sumner, *Reading Ideologies*, Nueva York, Macmillan, 1979; G.A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History: A Defense*, Princeton, Princeton University Press, 1978 (trad. cast.: *La teoría de la historia de Karl Marx. Una defensa*, Madrid, Siglo XXI, 1986), y Paul Hirst, *On Law and Ideology*, Londres, Macmillan, 1979.

4. Véase Todd Gitlin, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*. La revista británica *Screen* ha sido pionera en estos análisis. Véase también Will Wright, *Sixguns and Society*,, Berkeley, University of California Press, 1975. Por supuesto, hay muchas investigaciones más sobre literatura. Para enfoques representativos, véase Terry Eagleton, *Marxism and Literary Cristicism*, Berkeley, University of California Press, 1976 (trad. cast.: *Literatura y crítica marxista*, Madrid, Zero, 1978).

existido. En el área que ha dado en llamarse sociología del currículum, sin embargo, se ha avanzado de un modo muy interesante en el tratamiento de este problema. En efecto, se ha experimentado un gran progreso al comprender de quién es el conocimiento que se enseña y se produce en nuestras escuelas.[5]

Aunque no son las únicas cuestiones que debieran interesarnos, es evidente que los principales problemas del currículum son su contenido y su organización. ¿Qué se debe enseñar? ¿De qué manera? Es difícil responder a estas preguntas. Pues la primera, por ejemplo, no sólo implica cuestiones epistemológicas verdaderamente intrincadas —¿a qué debiera concederse el *status* de conocimiento?—, sino que también es un problema con carga política. Para utilizar el lenguaje de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, el «capital cultural» de las clases y segmentos de clase dominantes es lo que se ha considerado como el conocimiento más legítimo.[6] Este conocimiento, así como la «habilidad» individual para manejarlo, ha servido como mecanismo en el complejo proceso en el que tiene lugar la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase, sexo y raza. En consecuencia, la elección de un contenido y de modos particulares de aproximación a él en las escuelas no sólo está vinculado con las relaciones de dominación existentes, sino también con las luchas para modificar esas relaciones. No reconocer esto equivale a ignorar una rica evidencia tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra, Australia, Francia, Suecia, Alemania y otros países, evidencia que relaciona el conocimiento escolar —tanto el mercantilizado como el vivido— con la dinámica de clase, sexo y raza dentro y fuera de nuestras instituciones educativas.[7]

Aun cuando se reconozca la naturaleza política del currículum, ello no resuelve todos nuestros problemas. La afirmación de que el conocimiento escolar tiene ciertas conexiones (que se suponen complejas) con la economía política global, no hace más que volver a formular el problema, pues no explica cómo operan esas conexiones. Por complicados que sean los vínculos que unen los currículos a las desigualdades y las luchas sociales de nuestra formación social, de vez en cuando se dispone de alguna investigación que ayuda a esclarecer este nexo, aun cuando dicha investigación no se dirija abiertamente a una audiencia propia del mundo de la educación. Quisiera valerme de esta investigación

5. Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986. Sin embargo, es importante advertir que las instituciones educativas *no* se limitan a la transmisión o la distribución. También son sitios privilegiados de *producción* de conocimiento tecnicoadministrativo. La contradicción entre distribución y producción es una de las tensiones constitutivas que las instituciones educativas tratan de resolver, generalmente sin éxito. Sobre el papel de la escuela en la producción de capital cultural, véase Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós 1987, especialmente el capítulo 2.

6. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Sage, 1977 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981²), y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3., Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977.

7. Para un análisis del trabajo teórico y empírico reciente sobre las conexiones entre educación y poder cultural, económico y político, véase Apple, *Educación y poder*.

para comenzar a desvelar, con su ayuda, algunas de las conexiones entre currículum y economía política global. Lo más interesante de ella concierne a la cultura y el comercio de la edición. Su propósito es examinar la relación entre el modo de operación interno de la edición —sus relaciones y composición sociales— y el mercado cultural y económico en el que se halla inserta. ¿Qué tienen que ver las relaciones sociales y económicas internas de la industria editorial con las escuelas, con la política de distribución de conocimiento en la educación? Tal vez esto pueda aclararse si nos detenemos a reflexionar sobre otra cuestión.

¿*Cómo* se dispone en las escuelas de este conocimiento «legítimo»? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado demasiada poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el currículum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia (cuando se enseña), etc. El impacto que esto tiene sobre las relaciones sociales del aula también es inmenso. Por ejemplo, se estima que el 75 por ciento del tiempo que los estudiantes elementales secundarios pasan en el aula, y el 90 por ciento del tiempo que dedican a los deberes, está ocupado por materiales de texto.[8] No obstante, aun dado el carácter ubicuo de los textos, éstos son una de las cosas que menos conocemos. A pesar de que el texto domina los currículos del nivel elemental, del secundario e incluso del universitario, es muy poca la atención crítica que se ha prestado a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción.[9]

Para dar sentido a esta afirmación, tenemos que retrotraer la producción de materiales curriculares, en este caso los textos, al proceso global de la producción de mercancías culturales, en este caso los libros. En los Estados Unidos se publican aproximadamente 40 000 libros por año.[10] Evidentemente, se trata de libros muy variados, de los cuales sólo una pequeña parte son de texto. No obstante, aun teniendo en cuenta esta variedad, hay ciertas constantes que influyen en los editores.

Podemos distinguir cuatro «condiciones estructurales esenciales» que hoy

8. Paul Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, Lexington, Mass., D.C. Heath, 1978, pág. 1. Sobre qué temas se enseña más, véase John I. Goodlad, *A Place Called School*, Nueva York, MacGraw-Hill, 1983.

9. No ignoro la importancia de la inmensa cantidad de análisis de libros de texto que se refieren a, digamos, el racismo y el sexismo. Son significativos, sí, pero en general se limitan a la cuestión del equilibrio del contenido, no a la relación entre poder económico y poder cultural. Algunos de los mejores análisis de contenido y forma de los materiales educativos pueden hallarse en Apple y Weis, comps., *Ideology and Practice School in Schooling*. Véase también Sherry Keith, «Politics of Textbook Selection», Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, abril de 1981.

10. Lewis Coser, Charles Kadushin y Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing*, Nueva York, Basic Books, 1982, pág. 3.

por hoy determinan en gran medida la forma de la actividad editorial en los Estados Unidos.

> 1) La industria vende sus productos —como cualquier mercancía— en un mercado, pero en un mercado que, a diferencia del de muchos otros productos, es inestable y a menudo inseguro.
> 2) La industria está descentralizada en una cierta cantidad de sectores cuyas operaciones guardan escasa semejanza entre sí.
> 3) Estas operaciones se caracterizan por una mezcla de métodos de producción masiva y procedimientos artesanales.
> 4) La industria permanece peligrosamente suspendida entre las exigencias y las limitaciones del comercio y las responsabilidades y obligaciones que debe asumir como principal custodia de la cultura simbólica de una nación. Aunque las tensiones entre las exigencias del comercio han estado, a nuestro juicio, siempre presentes en la edición de libros, se han vuelto más agudas y visibles en los últimos veinte años.[11]

Estas condiciones no son nuevos fenómenos en absoluto. Desde que la impresión comenzó a convertirse en industria, los libros fueron mercancías. Naturalmente, a menudo fueron producidos con fines de estudio o humanísticos, pero su función primordial fue, ante todo, la de procurar a los productores un modo de ganarse la vida. Por tanto, históricamente, la producción de libros ha descansado sobre una base tal que desde un principio fue necesario «encontrar capital suficiente para comenzar a trabajar y luego imprimir sólo los títulos que pudieran satisfacer a una clientela a un precio que resistiera la competencia». Análogamente a la comercialización de otros productos, la financiación y el coste desempeñaron un papel de enorme importancia en las decisiones de los editores y vendedores de libros.[12] Febvre y Martin, en sus análisis de la historia de la impresión de libros en Europa, sostienen esto con excepcional claridad:

> Hay un hecho que no debe perderse de vista: el impresor y el vendedor de libros trabajaron, por encima de todo y desde un comienzo, por el beneficio. La historia de la primera empresa conjunta, Fust y Schoeffer, es una prueba de ello. Lo mismo que sus colegas modernos, los editores del siglo XV sólo financiaban el tipo de libro del que a ellos les parecía que venderían ejemplares suficientes como para extraer un beneficio en un plazo razonable. En consecuencia, no debe sorprendernos descubrir que el efecto inmediato de la impresión fuera el simple aumento de la circulación de aquellos libros que ya habían gozado de éxito como manuscritos, quedando a menudo relegados al olvido otros textos menos populares. Al multiplicar los libros por centenares y luego por millares [en comparación con las laboriosas copias de los manuscritos], la imprenta logró al mismo tiempo un incremento del volumen y una selección más rigurosa.[13]

11. *Ibíd.*, pág. 7.
12. Lucien Febvre y Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book*, Londres, The New Left Books, 1976, pág. 109. Sin embargo, como Febvre y Martin han hecho ver con claridad, en los siglos XV y XVI, los impresores y los editores también actuaron como «los protectores de los hombres de letras», publicaron libros atrevidos, y a menudo defendieron a los autores acusados de herejía. Véase pág. 150.

De acuerdo con la obra de Pierre Bourdieu, podemos distinguir entre dos tipos de «capital»: el *simbólico* y el *financiero*. Esto nos permite distinguir entre los múltiples tipos de editores que es posible encontrar. En lo esencial, esos dos tipos de capital se encuentran en diferentes tipos de mercados. Las firmas más comerciales, que se orientan a la venta rápida, la renovación constante y la minimización de los riesgos, siguen una estrategia de acumulación de capital financiero. Esta estrategia tiene también una diferente perspectiva temporal. Su perspectiva es a corto plazo, y se dirige a un conjunto particular de intereses actuales de los lectores. En contraposición a los editores cuyo mercado materializa los intereses del capital financiero, las firmas que tienen por objetivo maximizar la acumulación de capital simbólico operan de tal manera que su perspectiva temporal es más larga, y menos importante el beneficio inmediato. Pueden correrse mayores riesgos y tendrán más aceptación el contenido y la forma experimentales. No es que a estos editores no les interese la «lógica de la rentabilidad», sino que para ellos es más importante la acumulación a largo plazo. Un ejemplo de ello nos lo proporciona *Esperando a Godot*, de Beckett, que sólo vendió 10 000 ejemplares en las cinco primeras ediciones posteriores a su publicación en 1952, aunque luego llegó a vender 60 000 ejemplares, con lo que su índice de ventas aumentó en el 20 por ciento anual.[14]

Sin embargo, esta distinción conceptual basada en la diversidad de tipos de capital no explica por completo las diferencias entre los editores respecto del tipo de libros que publican. Coser, Kadushin y Powell, por ejemplo, clasifican además a los editores de acuerdo con la manera en que los encargados de edición llevan a cabo su trabajo. De este modo, distinguen entre comercio, texto y, por último, las diversas monografías eruditas o publicaciones universitarias. Cada una de estas etiquetas no sólo se refiere a la política editorial, sino que alude también a todo un conjunto de diferencias relativas al tipo de tecnología que emplea la impresión, las estructuras burocráticas y organizativas que coordinan y controlan el trabajo cotidiano de la empresa, así como los diferentes riesgos y políticas monetarias y de comercialización implícitas. Además, cada etiqueta alude a importantes diferencias en las relaciones con los autores, los plazos programados y, en última instancia, con lo que cuenta como «éxito».[15] Detrás de la mercancía —el libro— se halla, sin duda, todo un conjunto de relaciones humanas.

13. *Ibíd.*
14. *Ibíd.*, pág. 44.
15. *Ibíd.*, pág. 54.

Estas diferencias estructurales en la organización, la tecnología y las relaciones sociales y económicas estructuran las prácticas de la gente implicada en la producción de libros. Entre esta gente están los encargados de la edición, los autores, los agentes y, en menor medida, el personal de ventas y de *marketing*. Si ahondamos en el análisis de estas relaciones estaremos en mejores condiciones de comprender la economía política de la cultura. Si integramos los análisis de los procesos internos de toma de decisiones y las relaciones externas del mercado en el mismo seno de la actividad editorial, podremos adquirir una visión bastante clara de cómo determinados aspectos particulares de la cultura popular y de la cultura de élite se presentan en forma impresa y cómo llegan a convertirse en «lo que» se enseña en las escuelas.

Establezcamos los marcos históricos de nuestra exposición. Desde el período inmediatamente posterior a la guerra civil americana y hasta la primera década del siglo XX, los libros de ficción encabezaban la escasa cantidad de títulos que se editaban. Lo comprobaremos tomando como ejemplo un año. En 1886, *Publishers Weekly* recoge casi 5000 libros editados y los divide en varias categorías. Las diez categorías con más volúmenes fueron: ficción (1080), derecho (469), literatura juvenil (4580), educación y lenguaje (275), poesía y drama (220), historia (182), ciencia médica (177) y ciencia política y social (174).[16] Estos datos no incluyen la gran cantidad de libelos y panfletos políticos informales que se publican. Pero quiénes eran realmente los lectores, cuáles los índices de alfabetización entre clases y sexos particulares, cuáles las condiciones económicas de edición y de compra... todo eso ha tenido su influencia sobre lo que se editaba.

Estas cifras son interesantes desde el momento en que han tendido a variar notablemente a lo largo de los años. No obstante, lo que histórica y actualmente importa no es sólo el tipo de libro que se publica. También la forma y el contenido han estado sometidos a las influencias de la sociedad global. Para tomar un ejemplo, las compulsiones del mercado han producido a menudo un impacto profundo en lo que se publica e incluso en lo que los autores escriben. Una vez más, determinados aspectos de la escritura y la edición de ficción ofrecen un argumento interesante. El análisis de Wendy Griswold acerca de la manera en que han influido las diferentes posiciones que diversos autores y editores ocupan en el mercado, viene a documentar muy bien lo que acabamos de decir.

En el siglo XIX, los temas que abordaban los escritores europeos gozaban de una notable ventaja en el mercado, debido a las extravagancias de nuestras leyes de *copyright*. Como dice Griswold:

16. Wendy Griswold, «American Character and the American Novel: An Expansion of Reflection Theory in the Sociology of Literature», *American Journal of Sociology*, 86, enero de 1981, pág. 742.

> Durante la mayor parte del siglo XIX, las leyes de *copyright* en los Estados Unidos protegían a los ciudadanos o residentes fijos del país, pero no a los autores extranjeros. La consecuencia de ello fue que las obras inglesas u otras obras extranjeras pudieron reeditarse y venderse en los Estados Unidos sin pagar derechos a sus autores, mientras que los norteamericanos cobraban derechos. Muchos intereses estadounidenses se beneficiaron de esta piratería literaria y pugnaron por mantener el *statu quo*. (En realidad, *piratería* es una denominación errónea, pues la práctica era totalmente legal.) La naciente industria editorial se mantuvo ocupada. Los editores consiguieron enormes beneficios reimprimiendo libros extranjeros. Los lectores tenían a su alcance la mejor literatura extranjera a bajos precios; por ejemplo, en 1843, *Canción de Navidad* se vendía a 6 centavos en los Estados Unidos, mientras que en Inglaterra costaba el equivalente de 2,50 dólares.[17]

Es evidente que esta circunstancia podía conducir a los autores a una situación bastante difícil. Los editores norteamericanos tenían poco estímulo para la publicación de «obras nacionales originales», ya que ello exigía el pago de *copyright* a sus autores. Con frecuencia, los autores norteamericanos tuvieron que buscar terrenos diferentes, temas infrecuentes que pudieran atraer a un mercado suficiente como para convencer a los editores de que los editaran.[18]

Estas influencias no constituyen fenómenos nuevos. En realidad, el desarrollo de géneros y estilos literarios concretos ha estado estrechamente ligado a fuerzas sociales similares que operaron en el pasado. Como han sostenido Ian Watt y Raymond Williams, la aparición de algo tan común hoy en día como la novela, está relacionada con cambios en las economías políticas y estructuras de clase, así como con el desarrollo de ideologías individualistas, entre otras cosas.[19] Por ejemplo, «la rápida expansión de un nuevo público para la literatura en la Inglaterra del siglo XVIII, la clase media culta, especialmente las mujeres ociosas de clase media», llevó también a las novelas a centrarse en «el amor y el matrimonio, el individualismo económico, las complejidades de la vida moderna y la posibilidad de mantener una moralidad personal en un mundo corrupto.» Las condiciones económicas de la edición también experimentaron grandes cambios. Se produjo la decadencia de los mecenazgos y la expansión de los vendedores de libros, que combinaban la edición, la impresión y la venta. A menudo se pagaba a los autores por página. La velocidad y la cantidad de páginas se convirtió entonces, como es fácil de imaginar, en algo de inmenso valor.[20]

Estos pequeños ejemplos pueden dar una idea de la complejidad histórica

17. *Ibíd.*, pág. 748. Para un tratamiento histórico de la controversia de la política de *copyright*, véase James J. Barnes, *Authors, Publishers and Politicians: the Quest for an Anglo-American Copyright Agreement 1815-1854*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.

18. *Ibíd.*, págs. 748-749.

19. Véase Ian Watt, *The Rise of The Novel*, Berkeley, University of California Press, 1974, y Raymond Williams, *The Long Revolution*, Londres, Chatto & Windus, 1961.

20. Griswold, «American Character and the American Novel», pág. 743.

de las influencias que el público lector y las realidades económicas ejercieron sobre la edición de libros y su contenido. Actualmente, la edición de libros vive a la sombra de este pasado y de las condiciones sociales, ideológicas y económicas que continuaron su desarrollo a partir de él. No debe perderse esto de vista cuando se trata de comprender las estructuras comerciales y culturales implícitas en la edición de libros de texto para las escuelas. Un excelente ejemplo de ello es la producción de textos para cursos de nivel superior. Como veremos, la «cultura y el comercio» de la universidad y de otras producciones de textos puede ofrecernos penetrantes visiones de cómo funciona el proceso de mercantilización cultural.

La economía política del libro de texto

Si bien se puede concebir la industria editorial como relativamente grande, para los modelos actuales es en realidad bastante pequeña en comparación con otras industrias. Un parangón puede servirnos de ayuda. *Toda* la industria editorial de libros, con sus casi 65 000 empleados, estaría cuarenta o cincuenta puntos por debajo de una sola de las mayores compañías de servicios de los Estados Unidos. Aun cuando sus ventas totales en 1980 fueron de aproximadamente 6000 millones de dólares, y esto parece en verdad impresionante, en muchos aspectos su mercado es mucho menos seguro y está sometido a mayores contingencias económicas, políticas e ideológicas que estas grandes compañías.

Con todo, seis mil millones de dólares no es, sin duda, ninguna bicoca. La edición de libros es realmente una industria, y una industria dividida en una gran variedad de mercados. De ese total, 1200 millones provinieron de los libros de consulta, enciclopedias, y libros profesionales; 1500 millones, del mercado de textos de enseñanza elemental, secundaria y universitaria; 1000 millones, de clubes de lectores y ventas directas por correo; cerca de 660 millones provinieron del mercado masivo de libros en rústica; y, finalmente, los libros destinados al público general —los denominados libros comerciales— tuvieron un nivel de ventas de 1000 millones. Es evidente que, con sus 1500 millones de dólares de ventas, el mercado de libros de texto no es una fracción pequeña de la industria considerada como un todo.[21]

Debe observarse la creciente concentración de poder en la edición de textos. Recientemente, la competencia ha ido en aumento; pero ésta ha tenido lugar entre un puñado de las firmas más grandes. La competencia ha reducido también la propensión a asumir riesgos. En cambio, muchos editores prefieren

21. Leonard Shatzkin, *In Cold Type*, Boston, Houghton Mifflin, 1982, págs. 1-2. Para cifras estimadas de los años posteriores a 1980, véase John P. Dessauer, *Book Industry Trends, 1982*, Nueva York, Book Industry Study Group, 1982.

ahora invertir sus mayores esfuerzos en una selección más reducida de «"productos" cuidadosamente elegidos».[22]

Tal vez el modo más simple de esclarecer esta dinámica sea citar a una gran figura de la edición que, tras una actividad de treinta y cinco años en la industria, reflexionaba sobre la siguiente cuestión: «¿Es muy competitiva la edición de libros?» Su respuesta, sucinta y con la elocuencia de párrafos enteros que subyacen implícitos, constaba de una sola palabra: «Mucho».[23]

De unos cuantos datos puede extraerse un buen cuadro de la naturaleza de la concentración en la edición de textos. El 75 por ciento del total de ventas de libros de texto universitarios fue controlada por los diez mayores editores de textos, con un 90 por ciento atribuible a los veinte primeros. Prentice-Hall; McGraw-Hill, el CBS Publishing Group, y Scott, Foresman —los cuatro grandes— cubrieron el 40 por ciento del mercado.[24] En el mercado de escuela elemental y secundaria, las cifras también son reveladoras. Se estima que los cuatro mayores editores de libros de texto de estos materiales cubren el 32 por ciento del mercado. Las ocho firmas más importantes controlan el 53 por ciento. Y las veinte mayores controlan más del 75 por ciento de las ventas.[25] No es, en absoluto, un volumen pequeño. Pero esta historia no se agota en la concentración. También desempeñan un papel importante las cualidades internas relativas a quiénes trabajan en esas firmas, cuáles son sus marcos de referencia y características y cuáles sus condiciones de trabajo.

¿Qué clase de personas toman las decisiones relativas a textos universitarios y otros textos? Aun cuando mucha gente llegue al mundo de la edición, por así decirlo, por casualidad, esta circunstancia se da mucho más entre el personal de redacción que trabaja en firmas que se ocupan, digamos, de textos universitarios. «Muchos de ellos ingresaron en el mundo editorial únicamente porque buscaban alguna clase de trabajo, y se les presentó ésta.»[26] Pero estas personas no son todas iguales. En el seno de las casas editoriales hay importantes divisiones.

En efecto, una de las cosas que la reciente investigación ha demostrado con sorprendente claridad es la fuerza de la caracterización sexual en la división

22. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, 273. Si bien me concentraré aquí en la producción de textos, no debe suponerse que los textos son los únicos que se utilizan en los mercados elemental, secundario y universitario. El mercado en expansión de otros materiales puede ejercer una gran influencia en las decisiones sobre publicación. En realidad, algunas ediciones en rústica para mercados masivos se deciden teniendo evidentemente en cuenta ante todo las ventas escolares como las universitarias. Así, no es raro que los editores produzcan un volumen en muchas encuadernaciones diferentes en función del público al que va dirigido. Véase Benjamin M. Compaine, *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing*, White Plains, N.Y., Knowledge Industry Publications, 1978, pág. 95.

23. Shatzkin, *In Cold Type*, pág. 63.

24. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 273.

25. Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, pág. 61.

26. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 273.

del trabajo en el mundo de la edición. Las mujeres suelen hallarse en los departamentos subsidiarios de derechos y de publicidad. A menudo son correctores de estilo. A pesar de que superan en cantidad a los hombres empleados en la totalidad del mundo editorial, eso no significa que en general constituyan una fuerza poderosa. Más bien tienden a ser contratadas como «secretarias, asistentas, encargadas de publicidad o para ocupar otras posiciones de nivel bajo y medio». Aun cuando en los últimos años haya existido una cantidad de mujeres que han llegado a cargos importantes en las editoriales, en términos generales las mujeres todavía no ocupan demasiados puestos desde los cuales se ejerza realmente «el control de los objetivos y la política editorial». En lo esencial, en este terreno hay algo así como un doble mercado de trabajo. Los empleos mal pagados y fácilmente reemplazables, con menos posibilidad de progreso, son típicos de los «dominios femeninos».[27]

¿Qué incidencia tiene esto en nuestra presente exposición? Casi el 75 por ciento del personal de redacción de textos universitarios, o bien comienzan su carrera como personal de ventas, o bien tienen cargos en los departamentos de ventas o de *marketing* antes de que les conviertan en redactores.[28] Puesto que entre los vendedores de textos universitarios o de cualquier otro nivel —o entre quienes ocupan cargos de dirección en los departamentos de ventas— que puedan ser ascendidos a situaciones de nivel más alto en la empresa, hay muchas menos mujeres que hombres, este hecho tendrá interesantes consecuencias tanto sobre quienes se convierten en encargados de edición o redactores, como sobre el contenido de las decisiones editoriales.

Las implicaciones de estos hechos son importantes. La mayoría de las decisiones relativas a textos que deben publicarse —esto es, a lo que debe considerarse contenido legítimo dentro de disciplinas particulares que los estudiantes recibirán como «conocimiento oficial»—, las toman los individuos de características muy específicas. Estos encargados de edición son predominantemente hombres, lo cual, en consecuencia, reproduce las relaciones patriarcales en el seno mismo de la empresa. En segundo lugar, su marco de referencia general complementará la estructura de mercado real que domina actualmente la producción de textos. Sus objetivos principales serán el capital financiero, las perspectivas a corto plazo y grandes márgenes de beneficios.[29] Cualquier visión sustancialmente cultural o educativa, así como cualquier preocupación asociada a estrategias basadas en el capital simbólico, quedarán necesariamente postergadas a un segundo lugar, si es que llegan a existir de algún modo.

La influencia que sobre la producción de libros de texto tiene la ganancia, el poder de lo que ellos llaman comercio, es reconocida por Coser, Kadushin

27. *Ibíd.*, págs. 154-155.
28. *Ibíd.*, pág. 101.
29. Coser, Kadushin y Powell, sin embargo, informan que la mayoría de los encargados de edición, cualquiera que sea el tipo de casa para la que trabajen, tienden a ser abrumadoramente liberales. *Ibíd.*, pág. 113.

y Powell. Tal como estos autores advierten en relación con la edición de textos universitarios, el principal énfasis se hace recaer en la producción de libros para cursos de nivel introductorio, que tienen grandes cantidades de estudiantes inscritos. Una buena parte de la atención se dedica al diseño mismo del libro y a las estrategias de *marketing* que asegurarán que se los utilice en esos cursos.[30] Sin embargo, a diferencia de otros tipos de edición, los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o el profesor.[31] El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor.

Sobre la base del potencial de ventas y de sus «regulares encuestas de mercado», una gran proporción de editores de libros de texto son muy activos en la busca de originales. Se hacen contactos, se formulan sugerencias. En lo esencial, no sería erróneo decir que los editores de este tipo de textos crean sus propios libros.[32] Esto, probablemente, resulta más barato a largo plazo.

En los Estados Unidos se calcula que los costes de producción de un texto introductorio para un curso de nivel universitario oscila en general entre 10 000 y 250 000 dólares. Dado el hecho de que los editores de estos libros producen relativamente pocos títulos en comparación con los grandes editores de ficción, por ejemplo, la presión sobre el personal de edición y otros elementos de la empresa para que garanticen la venta de esos libros se hace, naturalmente, considerable.[33] En cuanto al mercado de textos elementales y secundarios, la enorme inversión de dinero y los riesgos que implica son puestos en evidencia por el hecho de que, hace una década, por cada 500 000 dólares que el editor invertía en un texto, había que vender 100 000 ejemplares, tan sólo para cubrir los costes.[34]

Estas condiciones tendrán sus consecuencias en las relaciones sociales en el interior de la empresa, así como en la estructura patriarcal a la que antes me he referido. Reuniones del personal directivo, reuniones con otros redactores, reuniones con el personal de *marketing* y de producción para coordinar la producción de un texto, etc., son los tipos de actividad que tienden a dominar la vida del personal de redacción de textos. Como acertadamente expresan Coser y sus colaboradores, «los encargados de la edición de textos viven prácticamente en reuniones».[35] De ahí que la publicación de libros de texto sea mucho más burocrática y tenga estructuras de decisión mucho más formalizadas. Esto se debe en parte al hecho de que la producción de libros es en gran parte un proceso rutinario. Los formatos no cambian sustancialmente de una

30. *Ibíd.*, pág. 30.
31. *Ibíd.*, pág. 56.
32. *Ibíd.*, pág. 135.
33. *Ibíd.*, págs. 56-57.
34. Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, pág. 56.
35. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 123.

a otra disciplina. Y, como ya dije, lo que interesa es producir primordialmente una cantidad limitada de títulos de amplísima venta a precios altos en comparación con los de las obras de ficción. Por último, a menudo se pone el énfasis en la comercialización de un texto de contenido estándar, que, con revisiones y un poquito de suerte, se utilizará durante años y años.[36]

Todos estos elementos se ven realzados aún más en otro aspecto de la edición de textos, que contribuye a su burocratización y estandarización: la producción orquestada de textos «dirigidos». Se trata de volúmenes escritos generalmente por redactores profesionales, «ayudados» por estudiantes de posgrado y personal docente universitario, aunque a menudo lleven la firma de algún reputado profesor. El texto escrito y los gráficos se coordinan cuidadosamente, lo mismo que los niveles de lenguaje y lectura y un manual del profesor auxiliar. En muchos aspectos, son libros que no tienen autores formales. Escritos por encargo en condiciones de rigurosos controles de coste, adecuados a lo que se vende, y no necesariamente a lo que es más importante saber, los textos «dirigidos» han ido ganando terreno en muchas aulas universitarias. Aunque el sueño de algunos editores referentes a que tales textos resolverían todos sus problemas financieros no se ha visto plenamente realizado, el texto «dirigido» es un fenómeno significativo y merece no poca atención crítica, ya no únicamente en el nivel universitario, sino también en el de la escuela elemental y la secundaria, pues no está en absoluto ausente de estas áreas.[37] En muchos sentidos, su introducción complementa los estilos y las técnicas de control del trabajo del maestro que he analizado anteriormente, y que ha de relacionarse en más de un aspecto importante con la reestructuración del trabajo de las mujeres, que ha sido un componente primordial en la constitución del papel de la enseñanza.

Pese a la dificultad con que se han tropezado algunos textos «dirigidos» en lo que se refiere a la obtención de los grandes beneficios que se esperaban, es probable que aumente el control centralizado sobre todo el proceso de edición del material que se utilizará en clase. En efecto, de acuerdo con Coser, Kadushin y Powell, será una «homogeneización todavía mayor de los textos en el nivel universitario»,[38] algo que también es de esperar que suceda en el nivel elemental y en el secundario,[39] sobre todo si se tienen en cuenta las crecientes presiones existentes para estandarizar tanto los currícula como la enseñanza.

Estas puntualizaciones muestran algunos aspectos importantes de la vida actual del mundo de la edición. Es casi seguro que todas las reuniones, la planificación, la progresiva exploración estadística del mercado, la competencia, etc.,

36. *Ibíd.*, pág. 190.
37. Keith, «Politics of Textbooks Selection», pág. 12.
38. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, 366.
39. He analizado más detenidamente esto en Michael W. Apple, «Curriculum in the Year 2000: Tensions and Possibilities», *Phi Delta Kappan*, 64, enero de 1983, págs. 321-326.

causarán un profundo impacto en el contenido de los volúmenes. Así es en realidad, pero tal vez no tanto como se podría pensar. Hemos de tener mucho cuidado al afirmar la existencia de una abierta censura del material. El proceso es mucho más complicado. Aun cuando la investigación de que disponemos no ahonda en detalles acerca de cosas tales como el marco específico de la industria de textos universitarios, es posible deducir lo que sucede a partir de su análisis de la censura en las principales industrias.

En el marco editorial, en el que, considerado en su totalidad, la propiedad está cada vez más concentrada, la censura y el control ideológico, tal como comúnmente los concebimos, son menos problemáticos de lo que se podría pensar. Lo que explica muchas de las ideas que en última instancia se ponen, o no, a disposición del público más amplio no es la uniformidad ideológica ni ninguna orientación política específica. Por el contrario, lo que cuenta es la infame «línea de fondo». «En última instancia... si hay alguna censura, ésta concierne a la rentabilidad. Los libros que no son rentables, cualquiera que sea su tema, no son bien vistos.»[40]

Este interés no carece de consecuencias. En la industria editorial en su conjunto, sólo tres de cada diez libros son más o menos rentables; sólo el 30 por ciento consigue recuperar los costes; el resto, pierde dinero.[41] Además, se ha visto con claridad que las propias ventas de textos han disminuido realmente. Si tomamos como base el período comprendido entre los años 1968 y, digamos, 1976, los costes han subido considerablemente, pero las ventas en el nivel universitario han descendido en un 10 por ciento. Lo mismo vale para el mercado de textos elementales y secundarios; junto con el aumento de los costes, las ventas cayeron en un 11,2 por ciento[42] (aunque esto queda compensado por las mejores cifras de ventas recientes). Así, pues, los problemas concernientes al beneficio forman parte de un conjunto racional de elecciones dentro de la lógica de las corporaciones.

Si éste es el caso de la edición en general, y probablemente, en gran parte, de la producción de textos universitarios, ¿puede generalizarse a los libros de texto estandarizados para la escuela secundaria y, sobre todo, para la escuela elemental? ¿Son el mercado, el beneficio y las relaciones internas cuestiones más interesantes que la ideología? Aquí debemos responder que así es, pero sólo en parte.

La economía y la política de la producción de textos demuestran ser algo más complicado cuando uno examina lo que se produce para la venta en nuestras escuelas elementales y sencundarias. Aunque en los Estados Unidos no exista un respaldo oficial al gobierno federal para el contenido de un currículum específico, como sí lo hay en los países donde los ministerios de educación

40. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 181.
41. Compaine, *The Book Industry in Transition*, pág. 20.
42. *Ibíd.*, págs. 33-34.

ordenan un programa estandarizado de estudio, las estructuras de un currículum nacional las producen el mercado y otras formas de intervención estatal. Tal vez el aspecto más importante de esto sea la variedad de modelos de adopción estatal de textos ahora existente.

Como muchos lectores saben por experiencia personal, en muchos estados —la mayoría de ellos pertenecientes a la franja que rodea por el sur al Cinturón del Sol del Oeste—, los libros de texto que se utilizan en las áreas temáticas más importantes deben ser aprobados por agencias o comités estatales. Esto significa que se revisan y seleccionan para recomendar una cantidad limitada con el fin de utilizarlos en las escuelas. Si los distritos escolares locales extraen su selección de una lista aprobada, a menudo se les reembolsa una parte considerable del coste de compra. Debido a esto, aun cuando no haya textos obligatorios, en una época de crisis económica resulta muy beneficioso elegir un volumen aprobado. Estos ahorros de coste, por supuesto, no son nada intrascendentes.

Sin embargo, no es ésta la única vía por la que se opera la distribución económica y cultural. Los editores, debido simplemente a la práctica de los buenos negocios, deben orientar la edición de textos hacia los estados con tales políticas de adopción. El simple hecho de lograr incluir un volumen de esa lista puede producir toda la diferencia que convierta en rentable un texto. Así, por ejemplo, las ventas a California y Texas pueden llegar a más del 20 por ciento del total de ventas de cualquier libro, lo cual es un porcentaje considerable en el mundo enormemente competitivo de la publicación y venta de libros para la escuela elemental y la secundaria. A causa de esto, la redacción original, la preparación de la edición, la promoción y la orientación y estrategia general de tal producción intentan, muy a menudo, asegurarse un lugar en la lista de material aprobado por el Estado. Dada esta circunstancia, el clima político e ideológico de estos estados principalmente sureños, determina a menudo el contenido y la forma del currículum que se compra en el resto de la nación. Y puesto que una serie de libros de texto suele llevar años de redacción y de producción y, como he observado antes, puede ser muy cara cuando los costes de producción se han elevado en su conjunto, «los editores quieren saber, antes de comprometer grandes presupuestos en la empresa, que sus series de libros escolares se venderán.»[43]

Pero incluso aquí la situación es muy complicada, especialmente porque las agencias del aparato del Estado son bases de lucha ideológica. Estos conflictos pueden hacer muy difícil a los editores la determinación de las necesidades del «capital financiero». Frecuentemente, por ejemplo, dada la inseguridad de un mercado, los editores pueden verse obligados a tomar decisiones sobre la base de las disputas políticas o «necesidades» de un estado cualquiera, sobre todo en las áreas curriculares de gran carga ideológica. Un buen ejemplo de ello nos lo proporciona la controversia californiana de creacionismo *versus* evolucionismo, en la que un grupo de «creacionistas científicos», con el apoyo de la derecha política e ideológica, trató de que todos los estudios sociales y los textos de ciencia otorgaran la misma importancia a las teorías creacionistas que a las evolucionistas.

43. Keith, «Politics of Textbook Selection», pág. 8.

Aun cuando el Consejo de Educación de California, tras un largo y agotador debate, recomendó «modificaciones editoriales» que supuestamente satisfacían las objeciones de los críticos creacionistas a los libros de texto, el marco de referencia para la adopción de textos dista mucho aún de ser claro y es susceptible de muchas interpretaciones diferentes. ¿Pide o simplemente permite el análisis de la teoría de la creación? ¿Se pedían tan sólo una serie de cambios editoriales que modificaran los análisis de la evolución en los textos existentes? Dada esta ambigüedad, así como la inestabilidad de la solución, en la que no quedaba clara cuál era la «posición ganadora», los editores «se resistieron a emprender el esfuerzo más sustancial de incorporar información nueva a sus materiales».[44] En palabras de un observador del proceso: «Enfrentados a unas directrices poco claras, y que podían invertirse en cualquier momento, los editores eran reacios a comprometer su dinero en cambios. Finalmente, aceptaron los reajustes editoriales menores adoptados por el consejo, pero se resistieron encarnizadamente al requerimiento de que analizaran el creacionismo en sus textos de ciencia social.»[45] Tanto las fuerzas económicas como las ideológicas entraron aquí en juego, de distintas e importantes maneras, entre las firmas y sus mercados e, indudablemente, en el seno mismo de las propias firmas.

Hay que saber qué significa esto si queremos comprender completamente cómo se producen y distribuyen los bienes culturales específicos para nuestras escuelas. Necesitaríamos desvelar la lógica de un conjunto enormemente complicado de interrrelaciones. ¿Cómo genera la economía política de la edición necesidades económicas e ideológicas concretas? ¿Cómo y por qué responden los editores a las necesidades del «público»? ¿Quién determina cuál es ese «público»?[46] ¿Cómo opera la política interna de la adopción estatal de textos? ¿Cuáles son los procesos que se utilizan en la selección de personas e intereses que constituyen los comités estatales de textos? ¿Cómo se venden los textos en el nivel local? ¿Cuál es el proceso real de producción de textos, desde que

44. Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, pág. 47. Más material sobre la política interior de la estrategia de adopción estatal se encontrará en las reflexiones personales de Michael W. Kirst sobre las estrategias de los libros de texto. Véase Michael W. Kirst, «Choosing Textbooks: Reflections of a State Board President», *American Educator*, 8, verano de 1984, págs. 18-23.

45. Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, págs. 48-49.

46. Para una interesante discusión acerca de cómo las necesidades económicas contribuyen a determinar cuál es el público al que se dirige un producto cultural específico, véase el tratamiento de los cambios en los patrocinadores de radio de la música *country*, en Richard A. Peterson, «The Production of Cultural Change: The Case of Contemporary Country Music», *Social Research*, 45, verano de 1978, págs. 292-314. Véase también Paul DiMaggio y Michael Useem, «The Arts in Class Reproduction», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 181-201.

se encargan las revisiones y la edición de un proyecto hasta la promoción y las ventas? ¿Cómo y con qué criterios se toman las decisiones al respecto? Sólo si nos adentramos considerablemente en los detalles de cada una de estas cuestiones podemos comenzar a vislumbrar de qué manera el capital cultural de grupos particulares se mercantiliza y se pone a disposición (o no) de las escuelas en todo el país.[47]

Mi análisis de los problemas de las políticas estatales de adopción de textos y la formulación de las preguntas anteriores no tienen la intención de sugerir que todo el material que se encuentra en nuestras escuelas públicas sea un simple y puro reflejo de las desigualdades culturales y económicas existentes. Después de todo, si los textos defendieran de un modo totalmente fiable el orden ideológico, político y económico existente, no se constituirían en ese tema de debate en que hoy en día se han constituido. La industria y los grupos conservadores han puesto en tela de juicio los conocimientos que ahora mismo se imparten en las escuelas precisamente porque los currículos y los textos contienen en realidad elementos progresistas.[48] Esto se debe en parte al hecho de que los autores de ese material pertenecen a menudo a una fracción concreta de la nueva pequeña burguesía, con sus propios intereses ideológicos ampliamente liberales, su propia conciencia contradictoria y sus propios elementos de lo que Gramsci llamaría buen sentido y mal sentido, que no identifican con los que llevan implícitos la exaltación del beneficio o la uniformidad ideológica. Para decirlo en términos teóricos, en el seno mismo de grupos de autores y editores que trabajan para las empresas editoriales hay intereses relativamente autónomos en lo concerniente a ciertos valores culturales específicos. Estos valores pueden ser un poco más progresistas de lo que se podría esperar, a juzgar por la estructura del mercado de producción de textos. No cabe duda de que esto conspirará contra la estandarización y la censura totales.[49]

47. He analizado más extensamente la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural en Apple, *Educación y poder*. Por supuesto, estas preguntas no sólo debieran formularse acerca de las condiciones que se dan en el sector público. En efecto, una de las áreas que más rápidamente se desarrollan en el campo de la edición es el de las escuelas privadas, y especialmente las religiosas. Las escuelas cristianas fundamentalistas, por ejemplo, mantienen estrechas vinculaciones con sus propios editores. Así, pues, quienes tengan hoy interés en fundar su propia academia fundamentalista, pueden comprar *todo* lo que habrán de necesitar para la escuela en forma conjunta y unitaria, como si se tratara de un equipo. El desarrollo de la publicación para esas escuelas religiosas merece seria atención. ¿Cuál es la economía política de esta clase de publicaciones? ¿De quién es el conocimiento que domina en ellas? ¿Como se tratan la clase, el sexo y la raza? ¿Cómo y con qué criterios se toman las decisiones al respecto? Dada la cantidad creciente de estudiantes que asisten hoy a esas escuelas, no se trata en absoluto de cuestiones anodinas.

48. *Ibíd.*, en especial el capítulo 5.

49. Un argumento relacionado con esto se encontrará en Douglas Kellner, «Network Television and American Society», *Theory and Society*, 10, enero de 1981, págs. 31-62. Véase también Philip Wexler, «Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 275-303.

Este tipo de problemas relativos a quién escribe y se encarga del proceso de edición de textos, así como la cuestión de si están o no plenamente controlados por las complicadas relaciones de mercado y por las correspondientes políticas estatales, o cuáles son las fuerzas contradictorias que actúan sobre ellos, todo esto requiere más elaboración. Mi objetivo básico ha sido el de demostrar cómo la investigación reciente acerca de las vías por las que la cultura se mercantiliza puede servir como plataforma para pensar en algunos de nuestros propios dilemas como maestros e investigadores en el campo de la educación, preocupados por la dinámica del capital cultural y por los modos en que los textos salen hoy a la luz.

La autonomía relativa del texto

Hasta ahora he utilizado la investigación sobre la publicación de libros para contribuir a clarificar una cuestión de gran importancia para los educadores: la de cómo y por obra de quién los textos que dominan el currículum son lo que son. Sin embargo, como ya he dicho al comienzo de este capítulo, hemos de considerar estos análisis como una contribución seria a un más amplio debate teórico sobre los procesos y los productos culturales. En este apartado final, trataré de aclarar esta parte de mi exposición acerca de la economía política de la cultura.

Las presiones económicas y políticas externas no están situadas en algún lugar «exterior», a la manera de una vaga abstracción llamada economía. Como han sostenido recientemente algunos analistas de nuestra sociedad, a menudo las formas hegemónicas no se imponen desde fuera por un pequeño grupo de propietarios de corporaciones que se sientan cada día a pensar qué hacer con los trabajadores, las mujeres y la gente de color. Naturalmente, existe una cierta planificación. Pero tan importantes como ella son las bases ordinarias de nuestras decisiones diarias en el hogar, las tiendas, las oficinas y las fábricas. Para decirlo en términos un poco más técnicos, las relaciones dominantes se reconstituyen permanentemente gracias a las acciones que llevamos a cabo y las decisiones que adoptamos en las pequeñas esferas locales en que nos desenvolvemos. Más que fuera de ellas, es precisamente allí donde se encuentra la economía. La reconstruimos rutinariamente en nuestra interacción social. Antes que algo impuesto desde arriba, la dominación ideológica y las relaciones del capital cultural son algo que nosotros mismos reintegramos en nuestro discurso cotidiano por el mero hecho de seguir nuestras necesidades y nuestros deseos normales en nuestra vida normal, cuando buscamos entretenimiento y sustento, etc.[50]

Es cierto que estos argumentos son abstractos, pero revisten gran importan-

50. Esto se analiza con mayor detalle en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*.

cia para las puntualizaciones que quiero exponer. Pues, a pesar de la ausencia de una sólida estructura teórica, o de su ocultamiento en los datos que presenta la investigación a la que me he referido, una buena parte de la misma documenta alguna de las afirmaciones que he realizado en el párrafo anterior. Como dicen los autores de *Books* en su análisis de la causa por la que se adoptan tales o cuales decisiones:

> En su mayor parte, lo que afecta directamente a la rutina cotidiana de un encargado de edición no es la propiedad de la empresa ni el hecho de formar parte de una gran casa editorial con múltiples departamentos. Por el contrario, lo que influye más vigorosamente en ese comportamiento como tal en su actividad cotidiana son las políticas editoriales de la casa y la relación entre departamentos y personal *en el seno* de la casa editorial o de la división correspondiente.[51]

Puede parecer que esto no deba tener consecuencias manifiestas, pero su importancia teórica es enorme. Encerrados en un conjunto cambiante de relaciones de mercado que establecen límites a lo que se considera conducta racional de sus participantes, los encargados de edición —o redactores— y otros empleados tienen una «relativa autonomía». Gozan en parte de libertad para perseguir las necesidades internas de su oficio y obedecer la lógica de las exigencias internas de la propia casa editorial. Los antecedentes en las relaciones de sexo, de clase y de raza y la economía política «local» efectiva de la publicación son las que establecen los límites dentro de los cuales se toman estas decisiones y las que en gran parte determinan quién las toma. Volviendo a mi observación anterior acerca de que los encargados de la edición de textos provienen generalmente de la sección de ventas, podemos advertir que el mercado laboral interno de la publicación de textos, esto es, la escala de la que depende la carrera profesional, significa que las ventas ocuparán en estas firmas un lugar de preferencia, tanto desde el punto de vista ideológico como desde el económico. Lo que domina es el «capital financiero», no sólo porque la economía exterior al mismo manda sobre él, sino también debido a las conexiones históricas entre pautas de movilidad en el interior de las firmas, la toma de decisión racional basada en la competencia externa, la dinámica política (sobre la cual volveremos más adelante) y la información interna, es decir, a los tipos de discurso que tienden a dominar las reuniones y las conversaciones entre todas las personas implicadas en la estructura organizativa de la publicación de textos.[52] Este tipo de análisis, naturalmente, complica más las cosas. Pero no cabe duda de que es más elegante y está mejor fundado en la realidad que algunas

51. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 185.

52. El argumento de Wexler, según el cual hay que considerar los textos como resultado de un largo proceso de actividad transformadora, tiene aquí su exacta aplicación. En lo esencial, lo que he intentado demostrar forma parte de la estructura en que estas transformaciones tienen lugar y que hace que unas sean más probables que otras. Véase Wexler, «Structure, Text and Subject».

de las teorías más mecanicistas acerca del control económico de la cultura que a veces se han aceptado con demasiada facilidad. Logra preservar la eficacia de la economía y al mismo tiempo conceder una cierta autonomía a la estructura burocrática y biográfica interna de los editores individualmente considerados, a la vez que reconoce la economía política del trabajo sexuado, que también tiene su lugar.

Por supuesto, quedan muchas áreas a las que no me he referido aquí. Una de las más importantes es la alteración de la propia tecnología de la edición. Así como el desarrollo y la utilización de la imprenta «hizo posible el desarrollo del conocimiento literario y las revistas» y, por tanto, contribuyó a crear las condiciones para que surgieran escritores y artistas individuales a partir de las condiciones de producción más colectivas que dominaban los gremios y los talleres,[53] así también sería de esperar que los cambios en la tecnología de la producción de textos y las nuevas relaciones sociales y autorales que de ellas emergen produjeran un importante impacto sobre los libros. Como mínimo, dada la división sexual del trabajo en la actividad editorial, las nuevas tecnologías pueden ejercer una enorme influencia en la descualificación y nueva cualificación de aquellos «dominios femeninos» a los que antes he aludido.[54]

Además, aun cuando he dirigido primordialmente mi atención hacia «la cultura y el comercio» que rodean la producción de una mercancía cultural concreta —el texto estandarizado que se utiliza en los cursos universitarios, secundarios y elementales— aún queda abierta la cuestión acerca de cómo funcionan realmente los elementos económicos e ideológicos en algunos de los mayores mercados de textos, a saber, los de las escuelas elementales y secundarias. Sin embargo, a fin de dar un significativo paso adelante, necesitamos, sin duda, una teoría más adecuada de la relación entre la esfera política y la económica (por no hablar de la cultural) en educación. Así, pues, la posición del Estado como escenario de conflictos de clase, de raza y de sexo, el modo en que esas luchas «se resuelven» dentro del aparato del Estado, el modo en que los editores responden a estos conflictos y soluciones, y, en última instancia, cuál es el impacto que estas resoluciones o acuerdos tienen sobre las cuestiones que rodean a los textos y el conocimiento con respaldo oficial, todo eso necesita una reflexión considerablemente más extensa.[55] La obra reciente de Carnoy y

53. Wolff, *The Social Production of Art*, pág. 36.

54. La relación entre descualificación, nueva cualificación y la división sexual del trabajo es tratada con mayor profundidad en Alice Kessler-Harris, *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*, Nueva York, Oxford University Press, 1982. Véase también David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1986.

55. Véase, por ejemplo, Apple, *Educación y poder*; Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson y Madeleine MacDonald, comp., *Education and the State*, vol. 1, Barcombe, Susse, Falmer Press, 1981, y Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse*, 2, n.4, 1982, págs. 1-10.

Dale sobre las interrelaciones entre educación y Estado, así como los análisis de Offe acerca del papel del Estado en la seleccion negativa, pueden abrir aquí importantes caminos.[56]

Esto también apunta a un significativo programa empírico. Lo que ahora se requiere es una investigación etnográfica a largo plazo *y* teórica y políticamente fundada, que siga un artefacto curricular, tal como un libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). Sólo entonces dispondremos de una descripción más precisa del circuito completo de producción, circulación y consumo culturales. Ello no constituiría tan sólo una contribución fundamental a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es también absolutamente esencial si queremos actuar de manera tal que se terminen alterando los tipos de conocimiento cuya transmisión en nuestras escuelas se considera legítima.[57] En la medida en que el texto domina los currículos, ignorarlo como si simplemente no mereciera una atención y una lucha serias equivale a vivir en un mundo divorciado de la realidad.

El libro de texto, sin embargo, no está solo. Hay presiones provenientes de una variedad de grupos —mayormente conservadores— para definir tanto los modos de enseñar de los maestros como el conocimiento que se considera legítimo para el currículum. Estos grupos también han escrito una gran cantidad de «textos», no para niños, sino para adultos, en un esfuerzo para convencer al público de que tanto la enseñanza como el currículum necesitan una reorientación en aspectos importantes. El primero de ellos se basa sobre todo en una restauración del conocimiento académico, en la idea del texto como conjunto de «clásicos». El segundo es una transformación de maestros y textos en factores económicamente más eficientes del movimiento hacia la reindustrialización de los Estados Unidos. Los dos capítulos siguientes se centrarán directamente en estos movimientos. Como veremos, tanto estas posiciones como sus resultados son contradictorios.

56. Debo a Dan Liston la documentación acerca de las posibilidades de la obra de Offe. Véase Daniel Liston, «Have We Explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism?, *Educational Theory*, 34, verano de 1984, págs. 234-253; Martin Carnoy, «Education, Economy and the State», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 79-126, y Roger Dale, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», En Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 127-161.

57. No es mi propósito sugerir que lo que se «transmite» en las escuelas sea necesariamente lo que se encuentra en el texto. Ni tampoco me propongo afirmar en absoluto que lo que se enseña sea íntegramente «asimilado» por los estudiantes. Para un análisis del rechazo, la mediación o la transformación de la forma y/o el contenido del currículum tanto por parte del maestro como del estudiante, véase Paul Willis, *Learning to Labour*, Westmead, England, Saxon House, 1977; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983; Apple, *Educación y poder*, los capítulos de Linda McNeil, Andrew Gitlin y Lois Weis, en Apple, comps., *Ideology and Practice in Shooling*, y Carmen Luke, Suzanne Castell y Alan Luke, «Beyond Criticism: The Authority of The School Text», *Curriculum Inquiry*, 13, verano de 1983, págs. 111-127.

5 VIEJOS HUMANISTAS Y NUEVOS CURRICULOS

Currículum común y crisis educacional

En los últimos años, en los Estados Unidos hemos sido testigos del gran cambio que se ha producido en torno a la atención concedida a un cierto conjunto de instituciones. Las escuelas, que antes se consideraban como algo de interés marginal en las discusiones públicas y en los medios de comunicación, son ahora directamente el centro de atención del interés público. Efectivamente, en el momento de escribir este libro, resulta difícil encontrar periódicos o revistas que *no* dediquen un espacio considerable a la exposición detallada de «problemas» del sistema escolar norteamericano. El informe final de la National Comission on Excellence on Education, titulado «A Nation at Risk», puede darnos una idea de la profundidad de estos problemas que muchos grupos de considerable poder encuentran en nuestras escuelas. En un lenguaje que no da en absoluto pábulo a la falsa ilusión de que en educación no hay ninguna clase de problemas, los autores del informe dicen:

> Nuestra nación está en peligro. Nuestra en otro tiempo induscutible preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica se ve superada hoy por competidores de todo el mundo... Informamos al pueblo norteamericano de que, aunque podemos sentir justificado orgullo acerca de lo que nuestras escuelas y universidades han realizado y de la contribución que han prestado a los Estados Unidos, así como del bienestar del pueblo de esta nación, en la actualidad los fundamentos educacionales de nuestra sociedad sufren la erosión de una creciente ola de mediocridad que amenaza nuestro futuro como nación y como pueblo. Lo que hace una generación era inimaginable, ha comenzado a ocurrir; otros están igualando y superando nuestros logros educativos.[1]

1. National Comission on Excellence in Education, «A Nation at Risk: An Imperative for Educational Reform», *Education Week*, 27 de abril de 1983, págs. 12-16.

El informe continúa, haciendo aún más gráficas sus conclusiones:

> Si una inamistosa potencia extranjera hubiese intentado imponer a los Estados Unidos de América el mediocre rendimiento educacional hoy imperante, bien podíamos haberlo considerado un acto de guerra. Pero somos nosotros mismos quienes hemos permitido que nos ocurra tal cosa. Incluso hemos despilfarrado las conquistas que habíamos logrado en materia de estudios como resultado del desafío del Sputnik... Hemos cometido, en efecto, un acto irreflexivo y unilateral de desarme educativo.[2]

¿Cuál ha sido la causa fundamental de este desarme? El informe concluye que el sistema educacional y la sociedad en su conjunto han «perdido de vista la finalidad básica de la escolaridad, así como las elevadas expectativas y el esfuerzo disciplinado necesarios para alcanzarlas».[3]

Aunque se publicara antes que «A Nation at Risk», *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*[4] forma también parte de este amplio movimiento para definir nuevamente la «finalidad básica de la escolaridad» y para volver a llevar la «excelencia» y la «disciplina» a nuestras aulas. Lo mismo que el informe de la National Commision, también éste va dirigido «al público». Los problemas a los que pretende referirse son amplios y variados. Muchos de ellos son problemas reales, como veremos. Sin embargo, su interpretación de algunos de estos problemas y de sus causas fundamentales puede conducirnos a tomar erróneamente los efectos por causas y distraer nuestra atención hacia acciones que pueden no ser tan eficaces como quienes las proponen desearían.

¿Quiénes constituyen ese público al que se dirige *Manifiesto educativo...* ? Todos aquellos «profundamente preocupados por el futuro de nuestras escuelas públicas». Sin embargo, «quiénes» va unido a «por qué». Adler, al hablar de los miembros del Grupo Paideia, ofrece una lista de tales «quiénes» y «porqués». He aquí diez ítems.[5]

1. Padres, «quienes creen que el descenso en la calidad de la escuela pública compromete el futuro de sus hijos».
2. Maestros, a quienes «preocupa que el incremento del tiempo que dedican a mantener el orden básico en el aula perjudique la verdadera función de la escuela: enseñar y aprender».
3. Consejos escolares, «atemorizados por la fuga de niños y jóvenes de clase media a escuelas privadas y parroquiales».
4. Educadores universitarios, «abrumados por la creciente necesidad de proporcionar una educación de apoyo que merma su capacidad para ofrecer una educación superior de calidad».

2. *Ibíd.*
3. *Ibíd.*
4. Mortimer Adler, *Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia*, Madrid, Narcea, 1986.
5. *Ibíd.*, págs. xi-xii.

5. Funcionarios públicos electos, que «buscan modos de mejorar la calidad de la educación sin acrecentar su coste para los contribuyentes fiscales».
6. La patronal, cuyas preocupaciones incluyen «los efectos que tiene sobre la productividad una fuerza de trabajo que carece de capacidad para leer, escribir, hablar, escuchar, observar, medir y calcular».
7. Grupos minoritarios, «irritados por la ampliación del abismo entre quienes han recibido una educación de calidad y los pobremente educados, así como entre los empleados y los desempleados».
8. Dirigentes sindicales, obligados a «tratar con trabajadores desprovistos de las habilidades necesarias para encontrar empleo en las nuevas industrias de alta tecnología».
9. Mandos militares, que necesitan «que su tropa tenga capacidad intelectual suficiente para manejar un armamento sofisticado».
10. Ciudadanos norteamericanos en general, «alarmados por las perspectivas de una democracia en la que cada vez es menor la proporción de gente que vota o que se esfuerza por comprender los grandes problemas de nuestro tiempo».

Así, pues, todos estos grupos tienen un gran interés en la modificación radical del modo en que funcionan hoy nuestras escuelas. Sin esas modificaciones, estaremos condenados a la baja productividad, la fuga de la clase media, un elevado desempleo, horribles problemas de disciplina, enfrentamientos raciales, soldados estúpidos, costes más altos y la decadencia de la democracia.

Naturalmente, esto conduce a Adler a preguntarse qué debemos hacer para evitar problemas. ¿Cómo debería ser este proceso educativo modificado? En primer lugar, nuestro sistema escolar debe eliminar la separación de los alumnos en función de su capacidad. Sólo debería existir un único plan de estudios en el que la educación de todos los niños tuviera los mismos objetivos, sin excepción, para los aproximadamente doce años de escolaridad elemental y secundaria.[6] Estos objetivos se centran alrededor de tres amplias metas básicas. En primer lugar, la escolaridad debería preparar a todos los estudiantes para «extraer provecho de toda oportunidad de desarrollo personal que nuestra sociedad ofrezca».[7] Debería preparar a todos nuestros niños para la continuación del aprendizaje no solamente ahora sino también en su vida adulta. En segundo lugar, nuestras escuelas deben preparar ciudadanos libres. Deben proporcionar «una preparación adecuada para asumir los deberes y las responsabilidades de la condición de ciudadano».[8] En tercer lugar, antes de formar a los estudiantes para trabajos específicos, las escuelas deben proporcionarles las «habilidades básicas comunes a todo trabajo en una sociedad como la nuestra».[9] Así, pues, las metas positivas de la educación formal exigen que ésta sea al mismo tiempo

6. *Ibíd.*, pág. 15.
7. *Ibíd.*, pág. 16.
8. *Ibíd.*, pág. 17.
9. *Ibíd.*

general y liberal. En términos negativos, la educación *no* debería ser *especializada* ni *vocacional*. Se trata de un visión muy similar a las que sostuvieron figuras tales como Charles Eliot en las primeras etapas del debate curricular.[10]

Para satisfacer estos tres objetivos es necesario instituir un plan de estudios común, ampliamente basado en el conocimiento académico que elimine casi todas las asignaturas optativas. El currículum común se divide en tres áreas interconectadas, con lo que se continúa la al parecer supersticiosa fe de *Manifiesto educativo...* en el número tres. Cada una de estas áreas se asocia con diferentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje, que se consideran constitutivas de las maneras de «hacer progresar la mente». Estas incluyen la adquisición de conocimiento organizado, el desarrollo de habilidades intelectuales y la ampliación de la comprensión, la intuición y la apreciación estética.[11] Esta división corresponde aproximadamente a las distinciones analíticas tradicionales entre el «qué», el «cómo» y el «hacia» del conocimiento, a través de los cuales una cantidad de filósofos nos han incitado a pensar acerca del conocimiento que debiéramos enseñar en las escuelas.[12] También esto, una vez más, nos habla directamente del firme enraizamiento de *Manifiesto educativo...* en las formas de disciplina mental del currículum,[13] de lo que Kliebard y Williams han llamado la posición educacional de los viejos humanistas.[14]

Según Adler, es imposible hacer progresar la mente si los «qué», los «cómo» y los «hacia» se enfocan con los mismos dispositivos pedagógicos. En consecuencia, el estilo de enseñanza que corresponde a cada uno de ellos habrá de ser decididamente distinto. Para el conocimiento organizado en lenguaje, literatura y bellas artes, en matemáticas y ciencias naturales y en historia, geografía y estudios sociales —los tres grupos que se consideran como áreas indispensables del conocimiento organizado—, el método de instrucción dominante es el de la «enseñanza a través de la exposición». «Emplea los libros de texto y otros materiales de instrucción y va acompañado de demostraciones de laboratorio.»[15] Pero las habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas para leer, escribir, hablar, escuchar, observar, medir, estimar y calcular requieren otro estilo de enseñanza. No la enseñanza didáctica, sino la tutoría. Constituye el «esqueleto de la escolaridad básica» y exige una relación maestro-alumno significativamente menor. Por último, tan sólo un método de discusión, un modo socrático de enseñanza basado en la interrogación rigurosa, permite el desarrollo de la comprensión, la apreciación y la intuición. La «gran» música, el «gran» arte y los «grandes» libros de poesía, ficción, historia, ciencia, filosofía, etc., deben ser cuidadosamente examinados y discutidos. Aquí, la clave reside en la participación en el aprendizaje.[16]

10. He analizado esto con mayor extensión en Michael W. Apple, «Power and Culture in the Report of the Committee of Ten», *New York University Education Quarterly*, 14, invierno de 1983, págs. 28-32. Véase también Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
11. Adler, *Manifiesto educativo...*, pág. 20.
12. Véase, por ejemplo, Jonas Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978.
13. Véase Walter Kolesnik, *Mental Discipline in Modern Educational*, Madison, University of Wisconsin Press, 1958.
14. Herbert Kliebard, «Education at the Turn of the Century: A Crucible for Curriculum Change», *Educational Researcher*, 11, enero de 1982, págs. 16-24.
15. Adler, *Manifiesto educativo...*, pág. 24.

Aunque éstos son los estudios básicos, están también los «auxiliares». Estos últimos incluyen cosas tales como la salud, la educación física y los deportes, las actividades manuales para niños y niñas en mecanografía, cocina, costura y conducción y reparación de automóviles, así como una introducción al «amplio espectro del trabajo humano».[17] Cualquier otra cosa es extracurricular y debería hacerse una vez cumplido el horario escolar, aunque en estos estudios auxiliares hay que advertir un intento del Grupo Paideia de no alienar a nadie. Evidentemente, incluyen una buena dosis de contenido menos «mental» de lo que de una manera lógica permitiría la teoría subyacente a *Manifiesto educativo...*

Por tanto, lo que antecede constituye los elementos comunes a todos los estudiantes. Para los estudiantes que no pueden mantenerse en el nivel de cualquiera de las tres áreas mencionadas de progreso de la mente, o que presentan deficiencias en alguna de ellas, hay que establecer un riguroso programa de apoyo. Se les dará más tiempo y ayuda; pero se mantendrá la expectativa de que completen el plan de estudios común, no sólo porque es lo que se espera, sino también porque se contempla prácticamente a todos los estudiantes a través de un prisma optimista. Se les considera a todos básicamente capaces de salir adelante con recursos culturales relativamente sofisticados. Esta actitud optimista, su creencia en el gran potencial de todos los niños y su rechazo de las etiquetas estereotipadas que hoy tanto prevalecen y tanto daño hacen en la educación, es en realidad muy poderosa y constituye uno de los aspectos más vigorosos de la perspectiva del Grupo Paideia.

Dentro del aula

Como he observado en mis notas introductorias a este capítulo, *Manifiesto educativo...* responde a algunos problemas reales en torno a la educación. Tal vez los más importantes de ellos conciernan a la dinámica de la vida en el aula, pues si se entra en muchas aulas, no siempre se siente uno inmediatamente asombrado ante el poder del actual contenido curricular y docente, ya que a menudo el primero tiene como único motor los intereses de los editores por el capital financiero.

16. *Ibíd.*, pág. 31.
17. *Ibíd.*, pág. 33.

¿Cuál es la situación empírica de la práctica curricular y docente en las aulas? Aunque quizás no sean generalizables por completo, los descubrimientos realizados por el estudio dirigido por John Goodlad y sus colaboradores nos permiten una descripción mucho mejor. Un «aula prototípica» muestra las siguientes características: «El maestro habla y los alumnos escuchan, a menos que respondan a las preguntas de aquél o trabajen en ejercicios escritos; casi invariablemente, preguntas cerradas y fácticas; poca retroalimentación correctiva y ausencia total de guía; y, predominantemente, configuraciones instructivas que abarcan la clase entera en torno a actividades tradicionales; todo ello en un ambiente afectivamente frío».[18]

Pero no sólo debiera preocuparnos la práctica estandarizada de la enseñanza. Seguramente, *lo que* se enseña es al menos tan importante como el procedimiento pedagógico. Aquí es evidente que a menudo se ignoran casi por completo determinadas áreas temáticas, o como mínimo se les dedica mucho menos tiempo que a otras.

Este énfasis diferencial en el currículum es muy notable en la escuela elemental, por ejemplo. El acento dominante se pone en la enseñanza del inglés, la lectura y las artes del lenguaje. Siguen en importancia las matemáticas, aunque todavía el énfasis que se hace recaer sobre ellas sea menos intenso. Por último la ciencia, los estudios sociales y las artes ocupan una porción relativamente pequeña del tiempo del aula. En los niveles más bajos de la escuela elemental, estas diferencias son aún mayores.[19]

Mi propia investigación, junto con la de Gitlin y otros, documenta cómo también una buena parte de los modelos y materiales curriculares más recientes, actualmente en uso, tiende a reducir el contenido real a unidades atomísticas, con profundos efectos sobre la enseñanza como proceso de trabajo y sobre la calidad curricular, desembocando a menudo en la descualificación de la enseñanza y el descuido de cualquier cosa que no sea estrictamente el conocimiento más superficial y reductivo que se debe estudiar.[20]

En el nivel de la escuela secundaria, el interesante trabajo etnográfico de McNeill ha revelado pautas similares. Por ejemplo, en las clases de historia, prácticamente todos los temas que se estudian «se reducían a la simplificadora información controlada por el maestro». Exceptuando un volumen relativamente pequeño de material de texto, no se pedía a los estudiantes sino un mínimo

18. Kenneth A. Sirotnik, «What Yoy See is What Yoy Get; Consistency Persistency, and Mediocrity in Classroom», *Harvard Educational Review*, 53, febrero de 1983, pág. 29.
19. *Ibíd.*, pág. 23.
20. Véase Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987; Andrew Gitlin, «School Structure and Teachers's Work», en Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983, págs. 193-212: Thomas Popkewitz, B. Robert Tabachnick y Gary Wehlage, *The Myth of Educational Reform*, Madison, Universtity of Wisconsin Press, 1982; y Ladon Beyer, «Aesthetic Curriculum and Cultural Reproduction», en Apple y Weiss, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, págs. 89-113.

de lectura o escritura, o sencillamente nada. Sobre ese material sólo había muy pocas y muy espaciadas discusiones serias en clase. Y en las escuelas con grandes recursos, que se podían haber utilizado para realzar el estudio de estos temas, apenas fueron empleados.[21]

Esta es una cara de la moneda: las estructuras de tiempo y de currículum en las aulas. Pero, ¿qué hay de las experiencias de los maestros? Dado que demasiadas investigaciones en educación tienden a ignorar lo que piensan los maestros, no es sorprendente que en la mayoría de los documentos la vida real de los maestros —sus esperanzas, temores, frustraciones y sensación de éxito— brillen por su ausencia. Sin embargo, las entrevistas realizadas por el Boston Women's Teachers Group llenan parcialmente este vacío. Las mismas señalan una cierta cantidad de razones, aunque no todas, por las cuales las aulas tienen el aspecto que tienen. Para muchas maestras comprometidas, las actuales estructuras del sistema educativo —incluso su crítica hipertrofia administrativa, su capacidad diferencial en la toma de decisiones, la ausencia de contacto intepersonal entre los maestros, etc.—parecen producir inexorablemente lo que ha dado en llamarse el «agotamiento emocional del maestro», sobre todo en nuestros sistemas escolares más urbanizados.[22] Como ellas dicen:

> Las condiciones que los maestros de escuela elemental encuentran en su vida cotidiana en la escuela —condiciones tales como el abrumador énfasis puesto en la cuantificación (tanto en la calificación de los niños como en la conservación de los registros), la creciente disminución del control personal del currículum (que separa radicalmente la concepción y la ejecución) y de otros aspectos de su trabajo, el aislamiento de sus pares, el tratamiento condescendiente de los administradores y el despido de los maestros más antiguos— son lo que se halla detrás de la frustración y la rabia de los maestros, así como su impresión de que no hay alternativas realistas a la actual estructura institucional.[23]

Sobre la base de estas entrevistas y de sus propias experiencias, el Boston Women's Teachers Group formula sin rodeo alguno la siguiente pregunta: ¿cómo podemos esperar que las escuelas eduquen, estimulen y amplíen los horizontes de nuestros niños, si estas mismas instituciones sirven para limitar y retrasar el desarrollo de los maestros?[24] Como han demostrado los capítulos 2 y 3, el hecho de que en el nivel de la escuela elemental esta fuerza de trabajo esté

21. Linda McNeil, «Defensive Teaching and Classroom Control», en Apple y Weiss, comps., *Ideology and Practice Schooling*, pág. 116.
22. Es una desgracia que frases como «agotamiento emocional» tengan hoy tanta actualidad. Tienden a reducir el fenómeno al nivel individual, con lo que se evita un análisis serio de los problemas estructurales relativos al control personal del trabajo y las habilidades propias.
23. Marilyn Frankenstein y Louis Kampf, «Preface to "The Other End of the Corridor"», *Radical Teacher*, 23, primavera de 1983, pág. 1.
24. Boston Women's Teacher's Group, «The Other End of the Corridor: The Effects of Teaching on Teachers», *Radical Teacher*, 23, primavera de 1983, pág. 3.

constituida primordialmente por *maestras* —«dada» la división sexual del trabajo—, y que sean ellas las que experimenten esta pérdida de control y esta hipertrofia administrativa, apunta a un problema real al que debiéramos prestar atención. Documenta, una vez más, por un lado, la estrecha relación existente entre el control del currículum y la enseñanza, y, por otro lado, la existencia de relaciones patriarcales dentro y fuera de la escuela. La constitución sexuada de la fuerza de enseñanza es algo que ignora por completo *Manifiesto educativo...*, lo cual trae como consecuencia el efectivo agregado de un elemento elitista y, al mismo tiempo, la pérdida de una posible base de apoyo para sus recomendaciones.

Es verdad que muchas escuelas se apartarán de las caracterizaciones que acabamos de delinear. Habrá aulas, y edificios enteros, en las que tanto el contenido temático como la pedagogía sean de la más alta calidad, donde el medio sea tal que en él se den naturalmente la discusión seria, la demostración y el debate que pongan a prueba los límites de los currículos actuales. Sin embargo, si los datos recogidos por Goodlad y otros y las experiencias personales documentadas por el Boston Women's Teachers Group son representativos, aunque sea parcialmente, no debería quedar duda de que el Grupo Paideia no está totalmente desencaminado en su reconocimiento de que buena parte de las actuales condiciones de enseñanza, aprendizaje y currículum dejan algo que desear. Esto sería igualmente cierto aun cuando ignoraran la cuestión del sexo y la enseñanza. Sin embargo, es discutible que sus prescripciones o los supuestos que subyacen en ellas sean plenamente adecuados para modificar estas condiciones. Precisamente a esto nos referiremos ahora.

El currículum como sistema de eslóganes

Es importante preguntarse *por qué* esta propuesta —la afirmación del concepto de cultura de los viejos humanistas— es hoy tan ampliamente discutida y auspiciada. ¿Cuáles son las condiciones sociales de su redacción, difusión y recepción? Sólo cuando sepamos esto podremos comprender sus funciones sociales y educacionales. Algunas de ellas pueden esclarecerse si nos centramos directamente en la naturaleza misma del documento y en su aparición en un medio en que la cuestión de «los conocimientos básicos» ya ha sido instituida como problema político y educacional por el derecho político, tanto en los Estados Unidos como en Canadá, Australia y otros países.

Manifiesto educativo... es un ejemplo clásico de un tipo particular de documento curricular, un *sistema de eslóganes*.[25]

25. B. Paul Komisar y James E. McClellan, «The Logic of Slogans», en B. Othanel Smith y Robert H. Ennis, comps., *Language and Concepts in Education*, Chicago, Rand McNally, 1961, págs. 195-214.

Con esta denominación no pretendo denigrarlo; después de todo, parte de la literatura más importante sobre el currículum, desde el pequeño texto clásico de Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*,[26] hasta los argumentos casi poéticos de Jerome Bruner para la educación centrada en la disciplina, *The Process of Education*,[27] parece pertenecer al mismo género. Lo que pretendo, más bien, es centrarme en algunas de sus características específicas, ya que los sistemas de eslóganes tienen propiedades peculiares y cumplen una variedad de funciones.

Para ser eficaces, estos sistemas han de tener tres cualidades. En primer lugar, deben poseer una penumbra de vaguedad tal que grupos o individuos de poder que, en caso contrario, estarían en desacuerdo, puedan hallar un sitio bajo su paraguas. Una vez más, el ejemplo de Bruner puede aclarar lo que quiero decir. *The Process of Education*, al hablar de la importancia de los currícula centrados en la disciplina, fue capaz de integrar los intereses de la industria, el gobierno y el mundo académico. Al mismo tiempo, al apelar a la enseñanza de las disciplinas por medio del descubrimiento, también dio pie a que los educadores centrados en el niño (que estaban perdiendo fuerza) encontraran en él algo que respondiera a sus expectativas. Fue así como pudieron crearse coaliciones en favor de un movimiento por un cambio en el currículum.

No obstante, para resultar eficaces, los sistemas de eslóganes no pueden ser demasiado vagos, y es aquí donde encontramos su segunda característica. Tienen que ser lo suficientemente específicos como para ofrecer algo a los maestros, aquí y ahora. La gran cantidad de dinero que ha invertido el gobierno en el desarrollo de materiales curriculares independientes del maestro durante la década de 1960 en, digamos, ciencias, matemáticas y lectura, y basados en las disciplinas académicas, garantizó prácticamente que un enfoque centrado en la disciplina al menos llegara a las aulas. (Naturalmente, otra cosa es que se enseñara en realidad tal como sus autores lo deseaban.)[28]

Por último, algo que es sumamente difícil de especificar: un sistema de eslóganes parece necesitar una cierta capacidad de encanto. En términos sencillos, su estilo debe ser capaz de atraparnos. Estimula en nosotros una sensación de posibilidad imaginativa y, al hacerlo, da lugar a un llamamiento a la acción y a una afirmación de la misma.

¿Cómo se comporta *Manifiesto educativo...* en relación con estos tres criterios? Evidentemente, trata de satisfacer el primero. Entre sus avales están los antiguos o actuales directores de escuelas de Chicago y Atlanta, los rectores de universidades y otros docentes universitarios, funcionarios de diversas fundaciones y una gran cantidad de reformadores y administradores escolares pro-

26. Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

27. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Nueva York, Vintage Books, 1960.

28. Véase Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn & Bacon, 1971.

fesionales, representantes de grupos de «viejos humanistas», etc. Sin embargo, es notable la ausencia de maestros, funcionarios gubernamentales y, tal vez lo más importante desde el punto de vista ideológico, el capital. Por esta razón, sostengo que el impacto de *Manifiesto educativo...* será insignificante.

Basta con comparar la composición del Grupo Paideia con la de la National Commission on Excellence in Education —cuyo informe merece realmente mucha más atención crítica que el del Grupo Paideia, y al que nos referiremos más detenidamente en el próximo capítulo— para ver la diferencia. La National Commission estaba plagada de rectores universitarios, administradores y académicos, y también contaba con políticos y representantes de los maestros y de la industria. El impacto de *Manifiesto educativo...* también se verá considerablemente disminuido debido a sus raíces históricas en la vieja cultura académica y humanista, raíces que limitan la extensión de su paraguas, por así decirlo.[29] La clase obrera y los grupos populistas de derechas *no* estarán necesariamente de acuerdo con una definición así de los conocimientos básicos, e históricamente se han mostrado muchas veces reacios a la transformación de las escuelas nuevamente en academias para lo que ellos tienden a juzgar como conocimiento de élite, con escasa relación con sus experiencias económicas y culturales.[30]

La respuesta de *Manifiesto educativo...* al segundo criterio, el de especificidad, también es confusa. Al reclamar mayor disciplina y un estudio más serio, al abogar por diferentes modelos de enseñanza («exposición», «tutoría» e «interrogación»), legitima las preocupaciones y prácticas de muchos maestros y padres. Sin embargo, lo hace en un nivel tal de abstracción que en la práctica no ofrece al maestro ninguna orientación acerca de cómo proceder específicamente en una institución tan burocrática y complicada. Y, además *no* contará con aquel patrocinio del gobierno y la industria que acompañó al período anterior de propuestas curriculares centradas en la disciplina y que condujo a la producción de todo el material que se utilizaba en las aulas.

29. Para un análisis del modo en que a veces se producen interesantes reapropiaciones de la cultura de élite, compárese esto con ciertos usos contradictorios, por parte de la clase obrera y grupos campesinos, de las culturas particulares de clase, en George Rudé, *Ideology and Popular Protest*, Nueva York, Pantheon, 1980 (trad. cast.: *Revuelta popular y conciencia de clase*, Barcelona, Crítica, 1981).

30. Sobre cultura de clase obrera y respuestas a la educación, véase David Hogan, «Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans», en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 32-78; Education Group of the Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education*, Londres, Hutchinson, 1981; y John Clarke, Chas Critcher y Richard Johnson, comps., *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, Londres, Hutchinson, 1979.

Esta cuestión de la relación entre clase y persuasión política, por un lado, y las definiciones de conocimiento legítimo, por otro lado, surgen aquí con toda naturalidad, aunque, por desgracia, prácticamente no aparece en los debates sobre currículum profesional. James Donald lo dice con toda claridad: «La separación entre cuestiones de *conocimiento* y cuestiones de *poder* está profundamente arraigada. Pero es un hábito que es preciso romper, pues la relación entre ellas no es accidental ni meramente instrumental». Véase James Donald, «Green Paper: Noise of a Crisis», *Screen Education*, 30, primavera de 1979, pág. 14.

Por último, es necesaria también una revisión de su estilo, de su encanto, por así decirlo, también él contradictorio. Aunque Adler escribe bien, la propuesta parece carecer de la chispa de la novedad, tal vez debido a que una parte excesivamente extensa de la misma es en realidad un programa *defensivo*, un llamamiento al retorno a un pasado mitificado en el que las «ideas» dominaban la vida escolar y todos los estudiantes prestaban gran atención al maestro. Esto es en parte resultado del excesivo celo en la redacción, de un estilo que hace demasiado visible el artificio político del volumen. Tanto se esfuerza en complacer a todo el mundo, que ese mero intento, antes que evitar el recelo ideológico del lector, puede más bien contribuir a aumentarlo.

Sin embargo, en su programa hay momentos auténticamente progresistas que requieren un análisis más detenido. Sus argumentos a favor de una escuela no dividida en grupos según el rendimiento, de una escuela general y liberal, y concretamente a favor de una educación no especializada y no vocacional, son contrapartidas importantes a la intensa presión que se ejerce sobre nuestro sistema educacional para convertir la sastisfacción de las necesidades del capital en una meta fundamental de la escuela. Sin embargo, por otro lado, como Dewey y otros han advertido, en principio no debería dejarse de lado la escuela fundada en las conexiones entre conocimiento y trabajo. Esto crea contradicciones a los propulsores de *Manifiesto educativo...*

Esta situación es importante también en otro sentido, que acostumbramos a llamar el problema de la «pertinencia». La reducción de la importancia de las metas vocacionales de la escuela se opone violentamente, en realidad, a lo que una gran parte de estudiantes de secundaria consideran la función ideal de la escuela. Puede que este descubrimiento no nos guste, pero es innegable que da testimonio de que para muchos estudiantes las escuelas no sirven de manera ideal a los fines del «desarrollo intelectual». Para estos estudiantes —más del 50 por ciento en la muestra relativamente amplia de Sirotnik—, la finalidad primaria de su educación formal era prepararlos para el empleo, desarrollar habilidades vendibles y «una conciencia de opciones de carreras y alternativas profesionales».[31]

En consecuencia, enseñar a los estudiantes que no pertenezcan a grupos de élite puede requerir una especial atención a sus problemas vitales más cotidianos, incluso a aquellos de índole «vocacional».[32] Ocuparse únicamente de «conocimiento académico», de la cultura de gran nivel de los viejos humanistas, o, alternativamente, de la cultura técnica de la nueva clase media en ascenso,[33] equivale a olvidar que, para muchos estudiantes de clase obrera o pertenecientes a ciertas minorías, ese conocimiento no representa casi nada que ataña

31. Sirotnik, «What You See is What You Get», pág. 27.

32. Véase Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston, South End Press, 1980.

33. Para análisis de la cultura técnica de la «nueva clase media», véase Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977, y Apple, *Educación y poder*.

directamente a su vida real o a sus perspectivas económicas.[34] En realidad, como han sostenido muchas personas, con harta frecuencia los estudiantes de clase obrera rechazarán el mundo de la escuela. Sobre la base de lo que ha dado en llamarse «nivel cultural», estos estudiantes presienten, con razón, que el conocimiento y las relaciones sociales que el sistema educacional considera legítimos supondrán para ellos, a fin de cuentas —dada la estructura de la división racial, sexual y social global— una menor compensación de la que se les promete en la escuela y fuera de ella.[35] La ausencia de tal sentido estructural —ausencia sobre la cual volveré brevemente más adelante— debilita los argumentos del Grupo Paidea.

Así las cosas, debido al poco énfasis puesto en las conexiones entre lo vocacional y lo intelectual, producido por la oposición a cualquier énfasis vocacional serio en el seno mismo del currículum común, *Manifiesto educativo...* corre el peligro de alejarse de una porción sustancial del cuerpo estudiantil. Dados los posibles bajos índices de ingreso en la universidad entre estos estudiantes, se podría prever un porcentaje mayor de abandonos y/o una mayor proporción de estudiantes que se sintieran alienados en la escuela.

Se trata de una situación auténticamente paradójica, que es necesario afrontar con decisión. Seguir ofreciendo en la escuela la ideología del vocacionalismo, tal como normalmente la concebimos, en una época en que la creciente reacción y el progresivo poder de la industria tratan de definir qué debiera tratar la educación, constituye una tendencia peligrosa, tendencia que se ha visto exacerbada por movimientos que analizaré en los capítulos siguientes. Sin embargo, si no se toman en serio las cuestiones vocacionales, se corre el riesgo de perder el contacto por completo con los sentimientos de un vasto sector de estudiantes. Las reacciones de una parte de este dilema crean problemas en la otra. No creo que esto puedan resolverlo necesariamente las escuelas por sí mismas. Cualquier solución duradera requiere la existencia de empleos atractivos en los que los estudiantes puedan entrar una vez terminada (o tal vez durante) su escolaridad. Experimentos fructíferos que vinculen el trabajo académico en las escuelas con cooperativas, empresas e industrias *controladas por los trabajadores*, pueden ofrecer interesantes modelos de dónde aprender cómo tratar honestamente estas complejas cuestiones. Hemos de encontrar vías de integración del trabajo y la educación por medios pedagógicamente interesantes que sean válidos para todos los estudiantes. Pero estas vías deben darse de tal manera que no pongan las escuelas al servicio de las necesidades de los poderosos.

34. Para un análisis de los beneficios económicos diferenciales y las trayectorias comparativas de estudiantes blancos y negros y de económicamente bien situados y económicamente desfavorecidos, véase Christopher Jencks y otros, *Who Gets Ahead?*, Nueva York, Basic Books, 1979. Véase también Erik Olin Wright, *Class Structure and Income Determination*, Nueva York, Academic Press, 1979.

35. Véase Apple, *Educación y poder*; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983, y Paul Willis, *Learning to Labour*, Westmead, Saxon House, 1977. Para las críticas analíticas de esta posición, véase la obra de Jim Walker sobre pragmatismo materialista. Véase James C. Walker, «Romanticising Resistance: Romanticising Culture», artículo inédito, Departamento de Educación, Universidad de Sydney, s.f., y James C. Walker, «Materialist Pragmatism and Sociology of Education», *Bristish Journal of Sociology of Education*, 6, n.1, 1985, págs. 55-74.

Creo que se trata de un punto decisivo. El mero hecho de una conexión entre educación y trabajo no constituye el problema principal. Lo que hay que cuestionar es más bien la forma *actual* de esa conexión.[36] En realidad, una estrecha relación entre educación y trabajo constituiría el corazón mismo de un enfoque democrático de la escuela.[37] Es necesaria una profunda reflexión sobre esto tanto en el nivel de la teoría como de la práctica curriculares y de enseñanza.

Sin embargo, una vez dicho esto, hemos de reconocer nuevamente que Adler tiene toda la razón en otro punto. Al argumentar contra la posición privilegiada de cualquier forma particular de pedagogía, alude a los modelos estandarizados de interacción humana que dominan la vida del aula. Como he observado ya anteriormente, el modelo de la lección magistral o el de rellenar una hoja de trabajo es demasiado frecuente en nuestras aulas. *Manifiesto educativo...* ofrece una justificación, aunque no completamente original, para modificar estos patrones normales y para desafiar el predominio del libro de texto estandarizado. Reconocimiento y justificación que no hay que desdeñar burlonamente.

Estructura y causas

Por supuesto, hay otros argumentos interesantes en el *Manifiesto educativo...* Sin embargo, el razonamiento en su conjunto no está lo suficientemente estructurado como para constituir una diferencia significativa. Faltan elementos decisivos del análisis, elementos que debilitan el razonamiento de Adler en favor de la reforma de la escuela. Un ejemplo de ello es su discusión de la «flexibilidad», de la importancia de la disciplina. No me cabe la menor duda de que la disciplina es realmente necesaria en las escuelas. A veces las cosas no salen fácilmente, y habrá ocasiones en que será necesario un largo y esforzado trabajo en el aula y fuera de ella para enseñar y aprender el currículum con seriedad. No obstante, en el documento esta percepción de la necesidad de la disciplina no va unida a nada que no sea la vida mental. Termina por convertirse lisa

36. Para un examen excepcionalmente refinado de los problemas ideológicos, económicos y educativos de algunos de los programas actuales que vinculan la educación con el lugar de trabajo, véase Linda Valli, *Becoming Clerical Workers*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

37. Donald, «Green Paper», pág. 15. Martin Carnoy también ha sostenido que el modo en que se trata el problema del trabajo en *Manifiesto educativo...* es intrínsicamente antidemocrático. Véase Martin Carnoy, «Education, Democracy and Social Conflict», *Harvard Educational Review*, 53, noviembre de 1983, págs. 398-402.

y llanamente en una manera de acusar a los estudiantes y padres poco rigurosos (y tal vez a los directivos y maestros «irreflexivos» o «mal preparados») de lo que debe verse en cambio como un dilema social e ideológico mucho más amplio.

Examinemos este punto más detenidamente. No habríamos de despreciar de buenas a primeras la afirmación de que en muchas escuelas es objetivamente menos fácil enseñar que antes. Probablemente haya más violencia en las escuelas y, por tanto, automáticamente, menos respeto por los maestros que en períodos anteriores. Sin embargo, podemos interpretar estas cosas principalmente como un problema interno que hay que resolver con mayor dependencia de las formas tradicionales de autoridad del maestro, o bien situarlas en la dinámica ideológica de la sociedad circundante. En lo esencial, quisiera sostener que lo que estamos presenciando en las escuelas no es de fácil solución, y, seguramente, ésta no pasa por un retorno a la academia. Se trata en realidad de un hecho que se origina «naturalmente» en nuestros modos de producción, distribución y consumo.

Para decirlo brevemente, en una economía que necesita estimular el consumo individual y la busca de la felicidad sobre la base de la persecución de bienes materiales y servicios, los valores culturales más antiguos, que implicaban el respeto y el bien general, *tienen que ser necesariamente subvertidos*. Las formas culturales tradicionales no son progresistas para el capital y deben ser reemplazadas por ideologías individualistas. El respeto por la posición y la cultura «consagrada» debe dejar paso al respeto por las posesiones.[38] Este es el proceso que contemplamos hoy en distintas formas en muchas de nuestras instituciones, desde la familia al lugar de trabajo y la escuela. Este proceso aparece acompañado por el desapego, en toda la sociedad, hacia el propio trabajo, etc. Cuando cerca del 80 por ciento de los trabajadores de los Estados Unidos dice que no elegiría otra vez el mismo trabajo si le dieran la oportunidad de escoger, resulta evidente el nivel de alienación, el cinismo, la sensación de pérdida de control, el deseo de estar en otro sitio, y todo ello es algo que se extiende mucho más allá de nuestro sistema educativo. Está relacionado con una crisis ideológica, política y económica que es necesario afrontar, so pena de perder el control de nuestro engranaje colectivo.[39] No se trata de algo externo a las

38. Resulta útil aquí el análisis del Basil Bersntein sobre los efectos de los cambios de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica, así como también los de Will Wright y Todd Gitlin de los cambios en el contenido ideológico de la cultura popular. Véase Bernstein, *Class Codes and Control*, vol. 3; Will Wright, *Sixguns and Society*, Berkeley, University of California Press, 1975, y Todd Gitlin, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 202-246. Para una excelente investigación sobre las alteraciones en las relaciones de sexo y clase y sus efectos sobre las formas culturales populares producidas específicamente para las mujeres jóvenes, véase Linda Christian, «Becoming a Woman Through Romance», tesis doctoral inédita, University of Wisconsin, Madison, 1984.

39. Manuel Castells, *The Economic Crisis and American Society*, Princeton, Princeton University Press, 1980 (en castellano: *La crisis económica mundial y el capitalismo americano*, Barcelona, Laia, 1978).

escuelas y en lo que podamos pensar en nuestro tiempo libre. Por el contrario, es en realidad lo que hemos de afrontar en las escuelas en las que trabajamos, así como en el conjunto de la sociedad. Si no actuamos sobre las condiciones externas a la educación al mismo tiempo que sobre las inherentes a ella, poco será el éxito que obtengamos.[40]

Esto no quiere decir que los educadores deban permanecer a la espera de la completa transformación de la sociedad global. Hay cosas concretas que se deben hacer en las escuelas ahora mismo para restablecer —si alguna vez existieron realmente en un sentido amplio— las condiciones adecuadas para un trabajo serio. Esto quiere decir que, a falta de una inserción *directa* del problema en su contexto social, el *Manifiesto educativo...* se comporta como parte de una discusión ideológica que separa las cuestiones en compartimentos sin auténtica interacción recíproca. No ofrece a sus lectores el espacio suficiente para redefinir el problema como algo concerniente a una colectividad.

¿De qué manera el simple discurso a cuyo alrededor se organiza el texto dificulta doblemente la percepción de la relación entre fuerzas estructurales y educación? Esto requiere algunos comentarios más. Pensemos en los límites que esta propuesta instaura en nuestras ideas sobre educación. Estos límites pueden verse en las críticas que lanza a las prácticas escolares actuales. Los términos que definen estas críticas son evidentes a lo largo de *Manifiesto educativo...* Significan más de lo que dicen abiertamente, en términos tales como «rendimientos», «disciplina», «la mente», etc. Todos ellos son importantes tanto por lo que dicen como por lo que no dicen. El lenguaje del texto hace que la crisis actual de las escuelas parezca casi accidental, que sus raíces sean psicológicas y no estructurales, como ya he dicho. Y al mismo tiempo que estos términos establecen límites a la manera en que pensamos la crisis de nuestras escuelas, o bien tienden a silenciar otras formas de crítica, o bien las incorporan a la construcción del «problema» propia del texto.

Para dar algunos ejemplos más, tanto en todo el *Manifiesto educativo...* como en el informe redactado por la National Comission on Excellence in Education, encontramos una y otra vez referencias a un concepto particular: *nuestro*; «nuestro» país, «nuestro» sistema escolar, «nuestra» sociedad democrática. Precisamente en esta construcción se aloja un peligro. Pues el repetido uso de «nuestro» encubre una realidad de relaciones estructuralmente desiguales, relaciones que no tienen su causa en la educación y que no se resolverán por sí mismas.

En su análisis de cómo los documentos e informes oficiales utilizan el lenguaje para lograr un consenso social cuando tal consenso se ve amenazado por una crisis económica y social en ciernes, James Donald expone sucintamente:

> Es notable la versatilidad de *nuestro*. En *nuestro sistema educativo* hay una reminiscencia de estado socialdemócrata que proporciona educación para «ellos». *Nues-*

40. Para un análisis más detallado de estos temas, véase Apple, *Educación y poder*.

> *tro país* sugiere una unidad de todos los «ciudadanos»... *Nuestro* debe significar la comunidad imaginaria de gobierno y gobernados; y de la misma silenciosa manera enfoca la materialidad de las relaciones clasistas de dominación y subordinación. *Nuestro* incorpora al ciudadano [nuevamente en su] explotación por parte del capital.[41]

Si bien algunas afirmaciones de Donald pueden resultar demasiado estridentes, nos dan la oportunidad de advertir cómo puede funcionar un texto para reafirmar un consenso perdido. *Manifiesto educativo...* lo consigue con relativa eficacia cuando, aun reconociendo que en los Estados Unidos hay grandes desigualdades de oportunidades económicas y educativas, vuelve a desviar la atención de las estructuras que originan esas condiciones. En muchos aspectos, se trata de una decisión consciente. Así, pues, el Grupo Paideia comienza su análisis con la afirmación de que, políticamente, constituimos una sociedad sin clases.[42] Dada esta premisa, todas las instituciones, dada la igualdad de poder de que gozan en la arena política, debieran ser igualmente responsables. Sin embargo, aun cuando nuestras instituciones políticas *no* son reductibles a meros instrumentos de las clases dominantes,[43] parecen garantizar que el 20 por ciento de la población se apodere del 80 por ciento de los beneficios de la mayoría de nuestros programas sociales.

El reconocimiento de la existencia de extendidas y profundas desigualdades es un mérito del Grupo Paideia. Por ejemplo, reconocen que la reforma de la escuela debe ir acompañada de creación de empleo, lo que pocos responsables de los programas políticos parecen comprender suficientemente. Sin embargo, si las relaciones de clase no existieran, ¿por qué iba a ser siempre necesaria la creación de empleo, sobre todo para gran cantidad de pobres, trabajadores, individuos de color y otros?

No quisiera cansar al lector con la insistencia en este punto, pero me parece esencial que nosotros, educadores que hemos de trabajar en instituciones que responden a esas relaciones sociales más amplias, tengamos una clara comprensión de las configuraciones sociales que nos rodean. De lo contrario, no haremos más que permanecer encerrados en la apuesta aparentemente ganadora, aun cuando el viaje sea circular y, a la postre, no demasiado satisfactorio. Una parte necesaria de esta comprensión es la descripción de la estructura de clases en nuestra fuerza de trabajo, cuya inexistencia *Manifiesto educativo...* da por supuesta con demasiada ligereza, razón por la cual no puede imprimir a sus propuestas la orientación adecuada.

En el reciente análisis de la estructura de clase de los Estados Unidos (aunque los datos sean semejantes en Canadá, por ejemplo), realizado por Erik Olin

41. Donald, «Green Paper», pág. 23.
42. Adler, *Manifiesto educativo...* pág. 5.
43. Apple, *Educación y poder*, especialmente el capítulo 2. Véase también el análisis en Martin Carnoy, *The State and Political Theory*, Princeton University Press, 1984.

Wright, podemos comenzar a ver la composición de la fuerza de trabajo. Evitando el excesivo tecnicismo en la exposición, podemos advertir la existencia de clases aun cuando gran parte de la literatura al respecto haya omitido esta cuestión. Tras el examen de un gran volumen de datos sobre ocupación, sueldos, propiedad, autonomía y control del trabajo propio, etc., Wright concluye que el 46 por ciento de los trabajadores pagados de la economía pertenecen actualmente a la clase obrera. En realidad, cuando se tiene cuidadosamente en cuenta los cambios en el control del trabajo —con la gran proporción de empleos que están perdiendo efectivamente autonomía y con el inmenso desarrollo de trabajos que no son de «alta tecnología», sino que pertenecen al sector, relativamente mal pagado, de servicios—, es posible que aproximadamente el 65 por ciento del total de puestos pagados, o bien pertenezcan a la clase obrera o tengan importantes aspectos propios de la clase obrera.[44] Algo está ocurriendo «allí fuera» que tenemos necesidad de conocer.

Sin embargo, aunque estas cifras merezcan atención por sí mismas, no hablan de la dinámica de sexo y de raza, al menos de una manera significativa. Mientras que el 39 por ciento de los hombres se encuentran en posiciones correspondientes a la clase obrera, las mujeres que se encuentran en esta situación son casi el 55 por ciento del total. Como observa Wright, si sólo un pequeño número de mujeres se hallara introducida en el trabajo remunerado fuera del hogar, estas cifras no estarían tan llenas de consecuencias; pero, dado que el índice de participación de las mujeres en la fuerza de trabajo supera el 40 por ciento y se halla en aumento, son muy importantes. Se traducen en el hecho, que ya he mencionado anteriormente, de que una clara mayoría de la clase obrera de los Estados Unidos (54 por ciento) está formada por mujeres. Pero los datos relativos a la representación mayoritaria de mujeres en la clase obrera se completan con algo más, a saber, la representación extremadamente baja de mujeres en cargos de dirección y de supervisión.[45]

Cuando dirigimos la atención a la raza, las desigualdades en ingresos, control y empleo son todavía más impresionantes. Mientras que el 44 por ciento de todos los blancos pertenecen a la clase obrera, el 65 por ciento de los negros están en esa situación, lo que arroja, obviamente, una diferencia de más del 20 por ciento. De otro lado, sólo el 6,5 por ciento de los negros ocupan cargos de dirección, mientras que en esa situación se halla más del 14 por ciento de los blancos. Y, lo que tal vez sea lo más sorprendente, únicamente el 3 por ciento de los negros son patrones, contra el 15 por ciento entre los blancos.[46]

¿Qué hay de las interrelaciones de raza, sexo y clase? Las mujeres negras son las más explotadas de todos. De las mujeres negras incluidas en la fuerza

44. Erik Olin Wright y otros, «The American Class Structure», *American Sociological Review*, 47, diciembre de 1982, pág. 718.
45. *Ibíd.*, pág. 723.
46. *Ibíd.*, pág. 724.

de trabajo remunerado, el 69 por ciento son de clase obrera. Sólo alrededor del 4 por ciento ocupan cargos de dirección. Compárense estas cifras con las correspondientes a hombres negros y mujeres blancas, con aproximadamente las mismas proporciones de entre el 9 y el 10 por ciento, y con las de hombres blancos, que otra vez se elevan por encima del 17 por ciento.

Merece la pena citar las conclusiones a las que llega Wright tras completar su análisis:

> Si se toman en conjunto todos estos datos, podemos sacar dos conclusiones importantes. En primer lugar, en términos de clase, los hombres blancos constituyen una categoría enormemente privilegiada. Más del 20 por ciento, o bien son ejecutivos, o bien capitalistas (patrones de diez o más trabajadores), esto es, ocupan posiciones de clase que o bien se incluyen decididamente en la clase dominante, o bien presentan un elemento decisivo propio de ésta. En cambio, en esa situación sólo se encuentra el 11 por ciento de las mujeres blancas, el 9 por ciento de los hombres negros y sólo el 4 por ciento de las mujeres negras. Si incluimos a todos... los ejecutivos-supervisores, pequeños patrones y capitalistas, vemos que cerca de la mitad de los hombres blancos (el 48 por ciento) se encuentra en posiciones de clase total o parcialmente establecidas [en los grupos dominantes], contra sólo el 30,7 por ciento de las mujeres blancas, el 24,2 por ciento de los hombres negros y el 17,4 por ciento de las mujeres negras.
>
> En segundo lugar, el proletariado norteamericano está compuesto predominantemente por mujeres y minorías. Cerca de los dos tercios de todas las posiciones de clase obrera están ocupadas por mujeres e individuos no blancos (62,2 por ciento). Si agregamos los hombres blancos jóvenes —de menos de 25 años—, nos encontramos con que el 70 por ciento de la clase obrera norteamericana está compuesta por mujeres, minorías y jóvenes. La imagen tradicional del trabajador norteamericano como obrero industrial, hombre y blanco, dista mucho, pues, de ser representativa de la clase obrera en los Estados Unidos de hoy.[47]

Estos datos son muy importantes, pues desafían uno de los supuestos capitales que subyacen en el sistema de eslóganes de *Manifiesto educativo...* Aunque intenta proporcionar un paraguas bajo el cual quepamos «todos nosotros», la visión de la educación y de su lugar en la sociedad que construye el Grupo Paideia tiene menos sentido del que tendría si aclarara tanto las condiciones de la mayoría del «todos nosotros» como de las realidades de esta misma sociedad. Sin embargo, ¿podemos reprocharle algo tan ampliamente extendido entre tantos educadores? ¿No es ya bastante, cuando las ya de por sí difíciles tareas de mantener unas condiciones educativas decentes y la reflexión sobre los problemas internos de la escuela se vuelven todavía más difíciles, procurar afrontar todo esto? Aquí debo responder con toda la honestidad que me es posible. No creo que baste con eso. Aun sin dejar de reconocer el duro trabajo que muchísimos agentes educativos desarrollan en las escuelas y en las universidades, me parece, dadas las desigualdades estructurales que antes he descrito, que cualquier propuesta de amplia reforma curricular —sea la de *Manifiesto educativo...*, sea cualquier otra— que no se base en una apreciación estructural de quiénes son los beneficiarios en la sociedad global en términos de raza, clase y sexo, es, en última instancia, sólo una propuesta a medias. Además, estoy convencido de que tampoco tendrá éxito en el marco que sus propios términos plantean.

47. *Ibíd.*, págs. 722-723.

Digo esto porque desearía hacer una predicción acerca de la elocuente pero a la postre insatisfactoria propuesta de Adler. ¿Cuáles serán sus efectos últimos? Incluso tomando en cuenta sus elementos parcialmente progresistas —su llamamiento a la ruptura con el predominio de la recitación memorística en las escuelas, su batalla contra la actual vocacionalización regresiva del currículum y a favor de un currículum para todos los estudiantes, su articulado desafío a prácticas aceptadas con excesiva frecuencia, como la división de los estudiantes en niveles de rendimiento—, el mayor impacto de la propuesta será casi imperceptible en términos de sus propios objetivos «mentales». Sin embargo, en función de las más amplias metas de la industria y del actual resurgimiento de la reacción derechista, producirá otro tipo de efectos. Colaborará en la «exportación de la crisis». Por no relacionar con el vigor suficiente los problemas a los que nos enfrentamos en la escuela con las más influyentes relaciones del poder económico, político y cultural fuera de la escuela, por mantener su argumentación en el terreno de las nociones abstractas de conocimiento, y por destacar los problemas de disciplina como una de sus cuestiones más importantes de un modo tal que deja de lado las condiciones reales de trabajo de los maestros y las especificidades sexuadas de gran parte de su labor, en último término acabará sirviendo de apoyo a aquellas fuerzas que aspiran a la transformación de la escuela en algo que no sería precisamente del agrado de los responsables de *Manifiesto educativo*.[48] Todo finalizará con un retorno al control punitivo y estricto, una extensión masiva de la aplicación de tests y una industrialización (o desprecio) de nuestras escuelas, especialmente en los centros superpoblados de nuestras grandes ciudades. El resto simplemente se ignorará, salvo donde satisfaga un movimiento ya en plena marcha, tal como el del creciente énfasis puesto en las matemáticas y la ciencia. Pero ni siquiera éstas se enfocarán de forma tal que contribuyan al «progreso mental», sino que serán habilidades técnicas para superar nuestro «desarme».

Así, pues, *Manifiesto educativo...* sólo provocará una pequeña agitación en un gran estanque donde las verdaderas olas las producen el capital y el Estado. Sin embargo, esa agitación puede más bien sumarse a las olas de los poderosos

48. Análogamente, la posición del Grupo Paideia encallará en arenas similares a aquellas con las que han tropezado Charles Eliot y otros que han prestado su apoyo al «Commitee of Ten Report». A menudo son sorprendentes las semejanzas de sus respectivas posiciones, así como lo serán las de su efecto último. Véase Apple, «Power and Culture in the Report of the Commitee of Ten».

que empujan las aguas en otra dirección. Mientras, en Washington, el señor Ronald Reagan y sus aliados ideológicos dirigirán sus más entusiastas miradas al señor Mortimer Adler. No creo que este último quiera realmente evitarlas.

En Washington y en otros sitios, mientras tanto, los maestros y otros educadores ya están descubriendo que los viejos humanistas tienen en realidad menos poder que las fuerzas conservadoras del mundo de los negocios y la derecha. Como veremos en el capítulo 6, la cuestión de quién se beneficia y la visibilidad o invisibilidad de las estructuras de clase, raza y sexo volverán a ejercer su influencia.

6 INFORMES EDUCACIONALES Y REALIDADES ECONOMICAS

La política de control

Manifiesto educativo... no es el único «texto» que se ha sometido a nuestra consideración. Varios informes, con «A Nation at Risk» como el más conocido y enérgico, han señalado acusadoramente «la decadencia de nuestras escuelas». Esto, en muchos aspectos, parece un poco extraño. Después de todo, durante una década o más, las escuelas tendieron a languidecer al margen del discurso político oficial. Luego, por un período muy breve, nuestras instituciones formales de educación se convirtieron, por así decirlo, en la escena central. La educación de la escuela elemental, secundaria y técnica, así como la universitaria, junto con una atención especial a la formación y evaluación de los maestros, ya no son tópicos a los que políticos, funcionarios gubernamentales, grupos de presión, el mundo de los negocios, sindicalistas, columnistas de periódicos, profesores universitarios, padres y otros, se refieran cuando están sobre el tapete las cuestiones «importantes». Lejos de ser el equivalente funcional de las conversaciones sobre el tiempo meteorológico, las discusiones sobre educación han vuelto a convertirse en algo mortalmente serio.

La última vez que se prestó atención a la educación como problema nacional fue en el punto culminante de la guerra fría. Entonces, el gobierno federal y el mundo de los negocios consideraron la educación como parte de una batalla más amplia contra la Unión Soviética y sus aliados en el plano de la producción de conocimiento y capacidad técnica, defensa, planificación del «poderío humano» y de la potencia industrial. La Ley de Educación para la Defensa Nacional y otras disposiciones legislativas y de política interior ejemplifican la preocupación del gobierno (del «Estado») por estas cuestiones.[1] Las semejanzas entre

1. Véase Joel Spring, *The Sorting Machine*, Nueva York, David MacKay, 1976, para la historia de estas políticas federales y algunas de las condiciones de las cuales surgen.

ese momento y el actual saltan a la vista. Hoy los educadores viven la herencia de aquellas preocupaciones y políticas a través de los cambios a gran escala a que dieron origen en el currículum y en la enseñanza. He analizado ya en este libro y en otros sitios [2] estas modificaciones, incluso la descualificación (y parcial recualificación) de los maestros, la intensificación de su trabajo y la creación de un currículum costoso y de capital intensivo en nuestras escuelas, así como también las conexiones entre estos intentos de transformación del sistema educativo en un agente directo de la política militar e industrial del Estado y las relaciones de clase y sexo, y volveré a referirme a todo ello más adelante. Pero tanto el hecho de que la presión a la que la educación se halla hoy sometida y las soluciones propuestas tienen una historia, como el hecho de que estas presiones y soluciones se hallen en conexión con estas fuerzas más amplias de carácter político, económico e ideológico, traen consigo ciertas consecuencias. El discurso sobre educación *es* y debe ser un discurso serio, pero no quizá en el sentido en que estamos acostumbrados a pensar sobre estos temas.

Tanto en el nivel local como en el federal, crecen incesantemente los movimientos a favor de la responsabilidad, la educación de los maestros sobre la base de la competencia y la aplicación de tests, la administración de planes de estudio, los libros estandarizados de texto, los «conocimientos básicos», obligatorios, etc. Esto no sólo ocurre en los Estados Unidos. Estos movimientos también se experimentan en muchos otros países, en parte porque sus economías se ven afectadas por los mismos problemas estructurales, y en parte porque los Estados Unidos exportan a todo el mundo capitalista tanto su crisis como sus técnicas y procedimientos para hacerle frente.[3] (Estos países consideran a menudo estas técnicas como sancionadas por la ciencia y la eficacia y, por tanto, tienden a emplearlas, muchas veces en menoscabo de sus propias situaciones.) Los múltiples informes que se vienen produciendo actualmente no son el punto de partida de estos movimientos. Por el contrario, ellos mismos son, en más de un sentido, productos de esas tendencias.

No pasaré aquí revista al contenido completo de la multitud de informes y de propuestas de reforma que han llegado a nuestra mesa de trabajo y que han obtenido tanta atención de los medios de comunicación en los dos últimos años, más o menos. Ya han sido detalladamente descritos en muchos sitios. En realidad, es muy probable que el contenido específico de cada una de estas propuestas tenga menos consecuencias que el conjunto de tendencias que representan y, específicamente, que el modo en que las utilicen los diversos grupos hoy mismo en disputa. En un capítulo de la extensión de éste sólo puedo ofrecer un esbozo a grandes trazos de estas tendencias, pero, así y todo, quedará muy claro qué es lo que parece estar sucediendo en materia de educación.

2. Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós 1987, y Michael W. Apple y Kenneth Teitelbaum, «Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?», *Journal of Curriculum Studies*, 18, abril-junio de 1986, págs. 177-184.

3. Véase Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse* 2, n.2, 1982, págs. 1-10.

Es importante comenzar advirtiendo que los informes son documentos tanto políticos como educacionales. Digo esto en varios sentidos. En primer lugar, todos los análisis de política educacional, en la medida en que se refieren a cambios de contenido, son políticos. El conocimiento que ha de enseñarse es siempre el conocimiento de alguien y los debates sobre el mismo auspician la visión de la cultura específica de ciertos grupos y desautorizan la de otros.[4] En segundo lugar, los informes son intentos de reconstrucción de un consenso sobre educación que en parte se ha roto durante la última década. Así, pues, lo mismo que *Manifiesto educativo...*, informes tales como «A Nation at Risk» utilizarán el lenguaje del «bien común», que tiende a ofrecer algo a todo el mundo, de manera tal que bajo su paraguas lingüístico pueda encontrar sitio la mayor cantidad posible de gente con poder. Y los documentos son llamamientos a la acción, a la utilización de los recursos escasos y del poder político con fines específicos. A causa de ello, el lenguaje de estos múltiples informes requiere un análisis no necesariamente de su valor de verdad (aunque, como luego veremos, esto carezca de importancia), sino, ante todo, de su utilización retórica.

También otros han advertido esta naturaleza política del discurso de los documentos a los que nos estamos refiriendo. Al respecto, son ilustrativos los comentarios de Stedman y Smith:

> Para comenzar, habría que reconocer que estos informes son documentos políticos: su razonamiento adopta la forma de una polémica, no de un tratado. Más que reunir hechos para probar sus afirmaciones, presentan una letanía de cargos sin examinar la veracidad de sus pruebas o de sus fuentes. Al presentar vigorosa, y a menudo elocuentemente, su materia, las comisiones alientan la esperanza de lanzar al público a la acción, y en gran medida lo han conseguido. Advertencias y análisis detallados habrían disminuido el impacto de los informes.[5]

Por último —algo muy importante para mi intención de buscar el significado de los documentos en sus usos específicos—, los diversos informes son decididamente políticos en términos del contexto en el que se han de leer. No brotan en un terreno sin abonar; llegan en el momento preciso en que la reacción de derechas constituye una fuerza considerable en el gobierno y en la sociedad en general, y cuando las economías occidentales distan de gozar de

4. Para un análisis ulterior de estos puntos, véase Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986, y Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.

5. Lawrence C. Stedman y Marshall S. Smith, «Recent Reform Proposals for American Education», *Contemporary Education Review*, 2, otoño de 1983, pág. 87. Junto con Stedman y Smith, me centraré ampliamente en los informes del comité, y no en la obra de Sizer y Boyer. Esta última es interesante, pero tiene en realidad poco poder sobre la «persuasión moral»

buena salud. Eso es importante en lo que se refiere a los usos que se puede hacer de los documentos.

Entre derechos de propiedad y derechos de subsistencia

¿Cuál es la naturaleza de la crisis a la que los informes responden? Ante todo, es una crisis económica; pero es mucho más que eso. Para comenzar, permítaseme enfocar los problemas económicos.

Históricamente, las políticas escolares y la práctica curricular, docente y de evaluación que implican han tenido importantes conexiones con las presiones económicas. Los diversos informes son una prolongación de esta historia. Es evidente que para una gran mayoría no sólo son preocupantes los problemas internos dentro de la escuela, sino también, y en gran medida, la relación entre la escuela y lo que sucede con la «potencia» industrial nacional e internacional del país. Por supuesto, tenemos que ser prudentes y no caer en un reduccionismo excesivo. Lo mismo que los textos que he analizado en el capítulo 4, las escuelas, así como los informes y las políticas educativas, tienen una relativa autonomía. Como veremos, no se pueden deducir directamente de las necesidades del Estado o la economía. Las instituciones y el personal de educación en general, y en particular las políticas y prácticas curriculares y de enseñanza, tienen sus propias historias internas, sus propios discursos y su propio interés en protegerse de fuerzas externas. Sin embargo, puesto que los informes están en realidad tan conscientemente orientados a las condiciones económicas actuales, resulta de fundamental importancia situar estos documentos en estas condiciones.

¿Cuáles son los elementos del actual acontecer económico? A grandes rasgos, el contexto nos lo ofrece la siguiente cita del capítulo 1, que vale la pena reafirmar aquí.

> Los poderes del Estado norteamericano se despliegan hoy en una masiva ofensiva comercial. Sus elementos básicos son dolorosamente claros. Drásticos recortes en el gasto social. Incontrolada destrucción ambiental. Revisiones regresivas del sistema fiscal. Debilitamiento de las restricciones al poder de las corporaciones. Ataques por todas partes al trabajo organizado. Abrupto aumento de los gastos en armamento. Amenazas crecientes de intervención exterior.[6]

En estos momentos somos testigos, en palabras de Piven y Cloward, «nada menos que del recurrente conflicto entre los derechos de propiedad y los derechos de subsistencia [o de la persona], que se planteó con la aparición del pro-

6. Joshua Cohen y Joel Rogers, *On Democracy: Toward a Transformation of American Society*, Nueva York, Penguin Books, 1983, pág. 15.

pio capitalismo».[7] En resumen, la economía de los Estados Unidos se halla inmersa en una de las más poderosas crisis estructurales que ha experimentado desde la depresión. A fin de resolverla en términos aceptables para los intereses dominantes, es necesario presionar sobre tantos aspectos de la sociedad como sea posible en conformidad con los requerimientos de la competencia internacional, la reindustrialización, el «rearme» (en palabras de la National Commission on Excellence in Education), y en general las necesidades de la acumulación de capital. Las conquistas realizadas por trabajadores, trabajadoras y grupos minoritarios y de pobres, en los terrenos del empleo, la salud y la seguridad, programas de bienestar, acción afirmativa, derechos legales y educación en el gobierno, la economía y las comunidades locales, y en otras instancias, deben eliminarse porque «son demasiado caras», tanto económica como ideológicamente. Estas dos palabras son igualmente importantes. No sólo son escasos los recursos fiscales (en parte debido a las actuales políticas que los transfieren a los gastos militares), sino que hay que convencer al pueblo de que su creencia en que los derechos de la persona han de ser lo primero, son simplemente erróneas o han quedado anticuadas, dadas las presentes «realidades». Así, para crear las condiciones que se consideran necesarias para satisfacer esos requerimientos hay que emplear el poder del Estado, a través de la legislación, la persuasión, la presión administrativa, legal e ideológica, etc.[8]

Aunque detrás de estos ataques y presiones del capital y la derecha puede hallarse la máxima de Theodore Roosevelt, «Debemos decidir que el hecho de que algunos prosperen demasiado es mejor que el hecho de que nadie prospere lo suficiente», la realidad va un poco más allá. Hay muchos tipos de prosperidad. Como antes he advertido, dada la situación de que el 80 por ciento de los beneficios de la mayoría de los programas sociales del pasado han ido a parar al 20 por ciento de la población situado en la zona superior de la escala económica, quisiéramos preguntar «quién se beneficia» de cualquiera de las propuestas provenientes de los cuerpos y las comisiones gubernamentales actuales y de las organizaciones adyacentes.[9] Los beneficios de las reformas educativas propuestas no son inmunes a esta cuestión.

7. Frances Fox Piven y Richard A. Cloward, *The New Class War*, Nueva York, Pantheon Books, 1982, pág. 41.

8. La función del Estado en épocas de crisis económicas es analizada más a fondo en Manuel Castells, *The Economic Crisis and American Society*, Princeton University Press, 1980 (en castellano: *La crisis económica mundial y el capitalismo americano*, Barcelona, Laia, 1978). Véase también Erik Olin Wright, *Class, Crisis and the State*, Londres, New Left Books, 1978. Para una visión más general de las teorías sobre el Estado, véase el volumen, maravillosamente escrito, de Martin Carnoy, *The State and Political Theory*, Princeton, Princeton University Press, 1984. Sobre la destrucción de nuestro sentido del «bien común» y los derechos personales, así como muy interesantes propuestas acerca de lo que podemos hacer en el campo de la salud, la educación, las fuerzas armadas y otras áreas políticas, véase Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

9. He revisado estos datos más extensamente en Apple, *Educación y poder*, sobre todo en el capítulo 1.

Tal vez algunas cifras nos ayuden a formular esta pregunta con más precisión. Se estima que, en 1985, una familia pobre estaba al menos un 5 por ciento peor que en 1981, mientras que una familia de clase media está un 14 por ciento mejor. Una familia rica exhibe una mejoría de un 30 por ciento en su ya amplia ventaja. Estas cifras, aun cuando se las considere sólo en sí mismas, indican una acusada redistribución del ingreso y los beneficios en detrimento de los pobres y a favor de los ricos.[10] Y más significativas resultan aún por el hecho de que la clase media en realidad decrece a medida que los números aumentan en ambos extremos. Nuestra distribución económica se acerca cada vez más al modelo «de doble pico», mientras crecen las cantidades de pobres y de acomodados. Estas desigualdades —aunque crecientes— vienen apareciendo desde hace bastante tiempo.

En los Estados Unidos, el 20 por ciento más bajo de la población recibe un porcentaje menor del total según el ingreso fiscal, que el grupo correspondiente en Japón, Suecia, Australia, Holanda, Alemania Occidental, Noruega, Francia y una gran cantidad de países más. Esta brecha, en el interior de los Estados Unidos, no está en absoluto en camino de reducirse. En efecto, en las últimas tres décadas, la brecha entre el 20 por ciento inferior y el 5 por ciento superior de familias norteamericanas casi se ha duplicado. El porcentaje de familias que recibían menos de la mitad del ingreso nacional medio se incrementó realmente entre 1950 y 1977. Si volvemos a considerar los comienzos de la década de 1950 como punto de partida, en 1951 el 20 por ciento de la parte superior de la población recibía el 41,6 por ciento del ingreso nacional bruto, mientras que la quinta parte de la base de la pirámide sólo recibía el 5 por ciento. Cuando vemos cifras más recientes, por ejemplo las de 1981, nos encontramos con que el 20 por ciento inferior aún recibía el mismo 5 por ciento, pero el 20 por ciento superior se había «apropiado del 41,9 por ciento».[11] Aunque estos cambios no parecen muy llamativos, la cantidad de dinero que implican es muy grande y, sin duda, indican una tendencia que favorece a este último 20 por ciento.

Pero esto no es todo. Uno de cada siete norteamericanos vive en la pobreza, lo mismo que uno de cada cinco niños de menos de seis años. Más de la cuarta parte de los hispanos y más del tercio de los afronorteamericanos viven por debajo del umbral de la pobreza. «En 1981, incluso antes de los importantes recortes de Reagan, más del 40 por ciento de las familias que vivían por debajo del umbral de la pobreza no recibía bonos para alimentos, ayuda médica, subsidios para el alojamiento ni comidas escolares a bajo precio.» Incluso el gobierno ha estimado que la dieta de los que viven (¿existen?) en el nivel oficial de

10. Martin Carnoy, Derek Shearer y Russell Rumberger, *A New Social Contract*, Nueva York, Harper & Row, 1983, págs. 22-23.
11. Cohen y Rogers, *On Democracy*, pág. 30.

pobreza es tan deficiente que «sólo resulta adecuada para uso temporal de emergencia».[12]

Además, las desigualdades de sexo, raza y edad están tan extendidas que casi da pena recordarlas. Las mujeres que trabajan la jornada completa fuera del hogar ganan menos del 60 por ciento que los hombres que trabajan en las mismas condiciones. Las mujeres negras que trabajan la jornada completa ganan sólo el 53 por ciento, y las mujeres de origen hispano sólo ganan el 40 por ciento de lo que ganan los hombres. En 1980, una de cada tres mujeres que trabajaban todo el día fuera del hogar ganaban menos de 7000 dólares anuales. En el mismo año, las mujeres con título universitario sólo ganaban por término medio el 56,5 por ciento del ingreso de los hombres con educación equivalente y sólo el 84 por ciento de los ingresos que percibían los hombres con diplomas de escuela secundaria. En 1981, cerca del 53 por ciento de las familias que tenían una mujer negra como sostén y más del 27 por ciento de las encabezadas por una mujer blanca, eran oficialmente pobres. Si nos referimos a los ancianos pobres, el 72 por ciento son mujeres y, en 1980, de las mujeres negras ancianas que vivían solas, el 82 por ciento se hallaban casi en la pobreza o por debajo de ella.[13]

Los hombres negros o de piel oscura ganan el 80 por ciento de los ingresos de los hombres blancos con niveles comparables de educación o edad similar. El acceso a empleos comparables está prácticamente bloqueado y hasta puede estar empeorando, dadas las políticas actuales. Así, «más del 60 por ciento de los hombres negros y el 50 por ciento de los hispanos de sexo masculino se agrupan en categorías de empleos mal pagados».[14]

Por último, el examen del desempleo hace aún más gráfico el cuadro de esta parte de nuestra economía. Ciertas medidas econométricas indican que el impacto desigual acumulativo del desempleo sobre las minorías y las mujeres se ha duplicado entre 1951 y 1981. Los datos sobre índices de desempleo nos hablan de una historia semejante. Aunque las cifras actuales son ligeramente inferiores a las de cerca del 21 por ciento de negros y 9,7 por ciento de blancos correspondientes a 1982, el margen diferencial no ha disminuido. Para los adolescentes blancos, la tasa de desempleo era aproximadamente del 25 por ciento: para los jóvenes negros, en cambio, llegaba al asombroso 50 por ciento, y en muchas áreas urbanas era aún mayor. Por estas y otras razones, «la brecha de ingresos entre familias blancas y negras se ha ampliado ligeramente a partir de 1970, ya que los ingresos medios de los negros han caído del 66 al 65 por ciento de los ingresos familiares medios de los blancos».[15]

12. *Ibíd.*, pág. 31. El nivel de ingreso y el índice de pobreza oficiales fluctúan, por supuesto, y son objeto de manipulación con finalidades políticas. Para una familia de cuatro miembros, el nivel oficial es actualmente de 10 178 dólares. Las cifras recientes muestran un aumento del 14 al 15 por ciento de la población total norteamericana en las personas que viven en la pobreza.
13. *Ibíd.*, págs. 31-32.
14. *Ibíd.*, pág. 32.
15. *Ibíd.*

Naturalmente, podría seguir. En realidad, es muy tentador hacerlo, y eso que muchos norteamericanos no están habituados a verse cara a cara con las inmensas desigualdades de nuestra sociedad, sobre todo porque a los medios de comunicación ya no les parece de buen tono presentar nada que no sean estadísticas oficiales producidas en Washington. Aquí, lo importante es investigar cómo toman en cuenta estos datos las propuestas educativas a las que nos estamos refiriendo.

Como acabamos de ver, para muchos norteamericanos, aun cuando los niveles de educación y de «habilidades» se igualaran, la economía no se mostraría tan sensible a ello como había supuesto la teoría que se halla detrás de esos informes. La educación no es la solución para el grueso de esos problemas. Entre las causas fundamentales de esos problemas se hallan las condiciones reales, y en expansión, de discriminación, explotación y desigualdad, es decir, las condiciones estructurales engendradas por la economía y el doble mercado de trabajo, así como por las políticas gubernamentales que reproducen ampliamente tales condiciones.[16]

Para ser justo, los informes no ignoran del todo los problemas que estos datos implican. Indudablemente, la mayoría de los autores de estos documentos tienen en cuenta esas desigualdades, y ciertamente tienen en cuenta qué sucede en nuestra economía, pero lo hacen de tal manera que probablemente nunca conduzca a un conjunto más democrático de organizaciones económicas y culturales. Sin embargo, construyen sus respuestas en gran medida sobre la base de una visión errónea de la economía futura y de soluciones educativas enormemente inadecuadas.

¿Una solución de alta tecnología?

Una de las principales respuestas de los informes consiste en achacar nuestros problemas económicos a nuestro sistema educativo y a nuestra carencia de industrias de alta tecnología. Sin embargo, para estos autores, únicamente los problemas económicos tal como los define la industria son lo suficientemente significativos como para desencadenar una crisis. Así, pues, una gran parte de la solución estriba en hacer que nuestras escuelas y sus currículos sean más sensibles a las necesidades industriales y tecnológicas. Aunque en el capítulo siguiente profundizaré considerablemente en este análisis, es importante que proporcionemos un esbozo preliminar del significado de todo eso. Los datos recientes sobre tendencias del empleo pueden darnos una idea de la eficacia de esta «solución» de alta tecnología. Veamos la cuestión más de cerca.

16. Para un claro tratamiento histórico del crecimiento de los mercados doble's de trabajo y el trabajo segmentado en los Estados Unidos, véase David M. Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1986.

Los informes reconocen que nos hemos ido convirtiendo en lo que ha dado en llamarse una economía de servicios. Por ello, habrá que crear un cierto tipo de empleos, mientras que otros desaparecerán. El mayor número de empleos se hallará en firmas relativamente pequeñas. Y también en las actividades de servicios, cuidado de la salud y en el comercio mayorista/minorista. Esta transformación surge rápidamente del hecho de que ahora mismo la cantidad de individuos que trabaja en el cuidado de la salud duplica a la de quienes están empleados en la construcción. McDonald's emplea tres veces más trabajadores que la U.S. Steel.[17] Sin embargo, estos puestos en expansión están en general mal remunerados y tienen muy poca autonomía. Incluso la expansión de los servicios empresariales, con su atención puesta en la alta tecnología y el futuro informatizado, requiere aquí un cuidadoso examen, pues se estima que la amplia informatización del mundo empresarial creará una *pérdida* neta de puestos de trabajo, y no una creación, sobre todo entre las mujeres.[18] Esta última cifra es muy elocuente, pues las mujeres constituyen el segmento de más rápido crecimiento de la fuerza de trabajo y hoy forman la porción mayor de los puestos de trabajo ocupados por la clase obrera en el conjunto de la economía. El desprecio casi total por las especificidades de sexo, la ceguera ante la división sexual (y racial) del trabajo y «el trabajo de las mujeres» en general, cuando se une al romanticismo de su visión de la alta tecnología, debilita por completo la posición económica de los informes,[19] y oscurece su redefinición del conocimiento legítimo tal como lo necesitan la industria y el campo militar.

Como he mostrado en el último capítulo, las mujeres, las minorías y los jóvenes —los trabajadores peor remunerados y los menos autónomos— constituyen hoy el 70 por ciento de todos los empleos de clase obrera.[20] Puesto que una solución de alta tecnología no tendrá consecuencias precisamente beneficiosas para estos grupos de obreros, el futuro económico que los informes presagian no puede evitar ignorar el grueso de los datos que he dado en estos dos últimos apartados de mi análisis.

Una de las funciones sociales fundamentales de los informes estriba en las implicaciones de este desprecio. Lo mismo que *Manifiesto educativo...*, nos dificultarán el reconocimiento de estas desigualdades de sexo, raza y clase como verdaderamente estructurales, duraderas y en absoluto accidentales o solucionables mediante pequeñas dosis de reforma educativa. A causa de esto, una gran parte de su solución puede agravar el problema. Si las condiciones estructurales dentro de una sociedad corporativa dan lugar constantemente a estas lamenta-

17. Carnoy, Shearer y Rumberger, *A New Social Contract*, pág. 71.

18. *Ibíd.*, pág. 88.

19. Este desprecio del trabajo femenino es un problema serio en la mayoría de las propuestas educativas. A menudo llega prácticamente a destruir la credibilidad de sus afirmaciones económicas y de las políticas educativas que emergen de ellas.

20. Véase Erik Olin Wright y otros, «The American Class Structure», *American Sociological Review*, 47, diciembre de 1982, págs. 709-726.

bles condiciones, ¿está la solución en adaptar más la escuela a las necesidades del capital? ¿Hemos de aceptar las interpretaciones que las corporaciones dan del conocimiento importante y sus definiciones de «habilidades» y «hábitos de trabajo» necesarios como límites de nuestra respuesta?

Por el contrario, es muy posible afirmar que el sector de las corporaciones —un sector que domina nuestra economía y que, progresivamente, ha conseguido que la lógica del proceso de mercantilización invada casi por completo todos los aspectos de nuestra vida cultural y personal— carga con una parte importante de la responsabilidad de nuestra crisis social y educativa. «A pesar de Adam Smith, el aumento del beneficio por parte de las grandes y económicamente poderosas corporaciones privadas no ha aumentado también el bien común.» Las decisiones sobre inversión y empleo adoptadas por las empresas han dado lugar, en general, a la «confusión, la discriminación, la caída de los salarios reales, un mayor desempleo, la contaminación, los pobres sistemas de transporte, y han producido ciudades abrumadas por el delito». Todo esto no se tiene en cuenta cuando el sector de las corporaciones toma sus decisiones, pero es un coste social que soporta en realidad el público.[21] Enormes han sido sus efectos sobre las comunidades, la salud y el bienestar de la mayoría de la población, así como sobre nuestra vida y educación.

Así las cosas, al emplear el lenguaje del «bien público» o «bien común», pero acercar cada vez más el sistema educacional a las necesidades del sector de las corporaciones, tanto lo que se considera que es el bien público como lo que se considera que son los conocimientos y las habilidades que han de enseñarse en las escuelas para satisfacer estas necesidades del «público», acaba gravemente distorsionado. Este discurso truncado puede servir a los grupos dominantes, pero es discutible que el resto de nosotros compartamos los beneficios.

Responsabilidad compartida

Como dije al comienzo, es importante que seamos prudentes a la hora de considerar que estos intentos de racionalizar y estandarizar la enseñanza y los currículos y de crear conexiones más estrechas entre necesidades empresariales y escuelas emanan íntegramente de un asalto del capital al sistema educativo. A menudo hay también otros grupos que sirven como instrumentos tanto de apoyo a los requerimientos del capital como en el establecimiento de límites a los mismos, de tal modo que las necesidades de estos grupos se vean satisfechas. Es lo que está sucediendo aquí. La presión del mundo de los negocios y la industria (y de los militares) puede haber aumentado considerablemente, pero los resultados de estas presiones —cuando se instituyen como política y práctica educativa federal y estatal—adoptarán una forma que satisfaga también

21. Carnoy, Shearer y Rumberger, *A New Social Contract*, pág. 61.

los requerimientos de muchos grupos que *ahora* tienen poder educativo en el marco del Estado o que intentan incrementar su control.

Por ejemplo, el constante aumento de poder, tanto en el nivel local como en el regional y el nacional, de los encargados de comprobar y evaluar, los «expertos» en responsabilidad y eficiencia, los peritos administrativos, los especialistas en currículum con orientación conductista, etc., serán responsables de algunas de las razones por las que esas presiones adoptan la forma que realmente adoptan. Como detentadores de lo que en otro sitio he llamado conocimiento técnico/administrativo, estos grupos de personas tendrán sus propios y relativamente autónomos intereses en mantener y realizar sus posiciones y vías de acenso social.[22] A esto hay que añadir a los profesores universitarios con orientación política que utilizarán la preocupación general sobre niveles y logros para realzar la posición relativa de sus propias jurisdicciones académicas en el marco del debate sobre cuál es el conocimiento que debiera considerarse legítimo en las escuelas públicamente financiadas. En consecuencia, los informes serán un «acuerdo» entre estos grupos. Los resultados serán un compromiso, pero un compromiso decididamente *dentro de* los límites impuestos por el vínculo cada vez más sólido que une Estado y economía.

Tal vez dos ejemplos históricos nos ayuden a aclarar ese punto. Permítaseme en primer lugar utilizar la historia del taylorismo y sus múltiples variantes para ejemplificar la cuestión.

El taylorismo no sólo es importante por su vasta aplicación al trabajo en general, con el desarrollo de los estudios de tiempo y movimiento y las estrategias atomistas para separar la concepción de la ejecución en fábricas y oficinas durante los primeros años del siglo. También tiene considerables consecuencias en materia de educación. Como ha demostrado Kliebard, por ejemplo, los modelos más ampliamente aceptados de planificación curricular todavía en uso hunden originariamente sus raíces en el taylorismo.[23] Además, de ese mismo origen son muchas de las técnicas que ahora se han propuesto en los informes, o que en ellos subyacen, para la evaluación y la comparación, para los currículos estandarizados y para «mejorar la calidad» de la enseñanza y racionalizarla, esto es, gobierno de los planes de estudio y administración mediante la aplicación de tests objetivos y basados en la competencia, y mediante el desarrollo curricular, objetivos conductistas reduccionistas, etc.[24] Dado todo esto, cualquier avance en nuestra comprensión del taylorismo en general como forma de control tanto del proceso de trabajo como de sus productos, así como en nuestra comprensión de su génesis y naturaleza, será importante para un mayor entendimiento de lo que hoy sucede en las escuelas. Como mostraré luego,

22. Apple, *Educación y poder.*

23. Herbert Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», en Vernon Haubrick, comp., *Freedom, Bureaucracy and Schooling*, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1971, págs. 74-93.

24. Apple, *Ideología y currículo*, capítulo 4.

tos y de políticas educativas originarias de tales posiciones «intermedias» resultará familiar a quienes hayan seguido lo que ha ocurrido en la educación australiana durante finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, cuando se hallaba en el poder un gobierno conservador. Se refiere a la propuesta de currículum básico, de la que fue autor el Curriculum Development Centre (CDC) de Canberra. Los educadores profesionales y los elementos de la burocracia estatal percibieron claramente que eran blanco del ataque del gobierno nacional conservador y de la derecha y la industria en general. A semejanza de muchos informes sobre currículum en los Estados Unidos, el objetivo de este ataque era redefinir la educación de tal manera que satisficiera las necesidades de las corporaciones y también que redujera los gastos y los «adornos superfluos» a través de un retorno a los «conocimientos básicos». Por otro lado, en menor medida, estos educadores y burócratas percibieron una presión creciente de los grupos menos poderosos, desprovistos de privilegios y minoritarios, que querían democratizar el contenido y la forma del currículum a través del multiculturalismo, etc. La solución del CDC consistió en crear un currículum básico nacional que hablaba sobre todo de la necesidad de defender los puestos de trabajo y el capital cultural de la clase media profesional, lo que trataba de integrar las demandas de las corporaciones y el discurso democrático en un mismo documento.[31] Fue un acto realmente notable de malabarismo. Así, la propuesta de currículum básico no fue un mero reflejo de las necesidades del capital, sino una respuesta creativa (aunque, en muchos sentidos, frustrada) de una fracción particular de clase en persecución y defensa de sus propios intereses y autonomía dentro de los límites establecidos por las condiciones en las que se encontraba. Se puede o no estar de acuerdo con el programa que proponía el CDC o con los intereses que representaba, pero es evidente que no se trató de una simple cuestión de imposición.

Dados estos ejemplos, exactamente las mismas preguntas han de formularse respecto de los movimientos que subyacen en los informes. Efectivamente, éstos representan un intento del capital por lograr mayor influencia sobre el sistema educativo, tanto directa como indirectamente. Pero ver únicamente esto es un craso error. Grupos mutuamente opuestos dentro del Estado, dentro del mundo académico y en otros sitios han tratado de incorporar sus propias necesidades en los informes. Sin embargo, incluso con la incorporación de estas necesidades, *es* el discurso de las necesidades económicas el que rodea estos «textos» y el que proporciona el contexto para su lectura. Al enmarcar prácticamente todas las cuestiones importantes de la educación en la lógica de la estandarización, la producción y la acumulación, el capital consigue acomodar estos grupos en su propio sistema de eslóganes. La visión de la economía en los informes puede ser desigual y errónea, pero no cabe duda de que han tenido considerable éxito al desplazar el debate al terreno del capital.

31. Para un análisis más amplio de esto, véase Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control».

La exportación de la responsabilidad

Si, en general, los informes confunden los efectos con las causas y malinterpretan las tendencias emergentes en la economía, ¿son más perspicaces en el nivel de la dinámica de clase y sus propuestas para el currículum y la enseñanza? Si nos basamos en la economía y el discurso que subyace en los informes, no debemos suponer que en las aulas norteamericanas todo va bien. Como ha mostrado mi análisis del capítulo anterior, no todo va bien, por decirlo suavemente.

Sin embargo, lo mismo que en *Manifiesto educativo...*, las propuestas de racionalización y estandarización del trabajo de los maestros y el currículum que tan rápidamente se aceptan y que son tan evidentes en los informes, deben situarse en una historia más prolongada de intentos del Estado de controlar el proceso de trabajo, no sólo de sus trabajadores en general, sino tácitamente de las mujeres trabajadoras en particular.[32]

Quisiera insistir en este punto. Los informes no sólo tienen una visión discutible del mercado del trabajo fuera de la escuela, sino también una perspectiva deficiente del mercado de trabajo interno. Unicamente, otra vez, si se vinculan los intentos de racionalizar la enseñanza y el conocimiento con la cuestión de *quién* produce la enseñanza, puede obtenerse un cuadro honesto de los efectos de tal estandarización y del control externo. Lo que ahora mismo está sucediendo es la repetición de una estratregia más antigua: cuando hacen erupción crisis económicas y gubernamentales globales, las crisis se exportan fuera de la economía y del gobierno, a otros grupos.[33] Análogamente al período anterior, de los años cincuenta y sesenta, en el que se responsabilizó a las escuelas, la crisis se exporta a los «problemas» de las maestras (mujeres, aun cuando, como indican las propuestas para radicalizar los requerimientos de la escuela secundaria, el problema no se limita a las maestras —mujeres— de la escuela elemental). Una vez más, los efectos serán la descualificación, la intensificación y una pérdida general de control. La historia tiene por costumbre repetirse en formas transfiguradas.

Dicho esto, hay que reconocer, sin embargo, que en las escuelas hay realmente problemas. Pero, ¿justifican esos problemas el tipo de «soluciones» que los informes defienden en general? Una vez más, nuestra respuesta global a la pregunta ha de ser, pienso, negativa. Muchas de las razones han sido inmejorablemente formuladas por dos analistas políticos que se dedican a un riguroso

32. Para un análisis más amplio de estos temas y críticas a las propuestas del informe de planes de compensación al mérito, etc., véase Sara Friedman, «Master Teacher/Merit Pay-Weeding Out Women from "Women's True Professors": A Critique of the Commissions on Education», *Radical Teacher*, 25, noviembre de 1983, págs. 24-28.

33. He analizado cuán vigorosamente exportan sus crisis los elementos internos del Estado y la economía, *Educación y poder*, especialmente el capítulo 4.

examen del contenido de los documentos. Stedman y Smith, en lo que tal vez sea el mejor análisis de las virtudes y los defectos de los informes, concluyen su exposición de la siguiente manera:

> Las comisiones utilizan argumentos débiles y datos pobres para sostener sus tesis. Ni la disminución en los resultados de los tests, ni las comparaciones internacionales, ni el crecimiento del empleo de alta tecnología, proporcionan una clara justificación de la reforma. Al ignorar sus informes de fondo y su descuidado manejo de datos, sus informes posteriores pierden credibilidad. En particular, las comisiones hacen recomendaciones simplistas y no tienen en cuenta sus ramificaciones. Proponen aumentar el tiempo sin modificar la pedagogía, instituir programas de méritos sin describir los procedimientos, y adoptar los «nuevos conocimientos básicos» sin cambiar las viejas definiciones. Ignoran muchísimos problemas —el desempleo juvenil, el agotamiento emocional de los maestros, los elevados índices de deserción— que debieran resolverse antes de poder considerar saneada la educación norteamericana. No prestan atención a las necesidades especiales de los pobres y las minorías. Una aceptación ciega de estas recomendaciones no supondría prácticamente progreso alguno. O, lo que es peor, una rápida adopción de las esperanzas de un progreso veloz podría conducir a un desencanto de la reforma. La política educativa se enfrenta con un dilema crucial. Por un lado, parece haber un deseo legítimo de imponer nuevos y más rigurosos niveles a las escuelas de nuestra nación. Por otro lado, los estudios recientes sobre la eficacia de la escuela indican la necesidad de depositar una considerable responsabilidad referida a los programas de instrucción de la escuela sobre los hombros del propio personal escolar. Cada vez estamos más convencidos de que, sin el compromiso del personal de la escuela, las órdenes desde arriba fracasarán. Los sistemas escolares locales y los gobiernos de los diferentes estados, en consecuencia, debieran examinar cuidadosamente estos informes antes de adoptar ninguna de sus recomendaciones.[34]

En resumen, a menudo los informes utilizan mal sus datos, que, ante todo, son técnicamente discutibles. Tienen una visión inexacta del mercado de trabajo y del futuro de los empleos de alta tecnología, y simplifican drásticamente lo que necesariamente produciría cambios duraderos en las escuelas. Privilegian el conocimiento que la industria necesita y lo adornan todo con el lenguaje de la democracia,[35] y en el proceso ignoran muchos problemas sociales persis-

34. Stedman y Smith, «Recent Reform Proposals for American Education», págs. 102-103.

35. En términos técnicos, los redactores de los informes intentan en realidad crear un *compromiso* entre el capital cultural y lo que podría llamarse la «academia» —con sus niveles académicos y su visión de una cultura de gran *status* en torno a las disciplinas del conocimiento— y las necesidades de la industria. De modo que no debiéramos considerar que los autores de los informes, ni los informes mismos, son meros «instrumentos» de la industria. Sin embargo, en el actual contexto político y económico, lo que debiera destacarse de los informes no son las exigencias de la «academia», especialmente desde que las universidades se enfrentan ellas mismas a la disminución de las rentas, situación que las obliga a actuar cada vez más a favor de los intereses del mundo de los negocios y la industria. Para un análisis más detallado de este punto, véase Apple, *Educación y poder*, capítulo 2, y David Dickson, *The New Politics of Science*, Nueva York, Pantheon Books, 1984.

tentes que implican las realidades que deben afrontar la gente pobre, la gente de color, los trabajadores, hombres y mujeres. Además, sus propuestas, en su mayor parte, no atacan nunca el acto mismo de la enseñanza, salvo para crear las condiciones ideológicas necesarias para la reestructuración de la labor de una fuerza de trabajo mayoritariamente femenina. Por último, son tácitamente elitistas en aspectos muy importantes (aunque no en todos),[36] ya que esta reforma viene desde arriba, y no surge de los participantes mismos. Por tanto, sus últimas consecuencias no serán necesariamente convertir las escuelas en sitios más interesantes o modificar positivamente las condiciones de currículum y enseñanzas que he descrito en el capítulo 5. En cambio, prolongarán las mismas tendencias que ya han ejercido una gran cantidad de efectos negativos. Examinemos esto con más detalle.

Lo que se ha llamado la «mercantilización de la educación» se halla, sin lugar a dudas, detrás de la lógica de las propuestas que son objeto de revisión. Prueba de esto es el rápido avance del proceso de racionalización, en expansión en casi todas las áreas del proceso educativo. Los cambios en el contenido del currículum son testimonio de estas transformaciones, lo mismo que los cambios principales respecto de lo que se entiende por buena enseñanza.[37]

Por ejemplo, en el momento de escribir esto, treinta y ocho de los cincuenta estados disponen de alguna forma mínima de tests de competencia para sus estudiantes. «Los tests representan y refuerzan una redefinición del contenido de la educación como habilidad específica de aprendizaje, en el que las habilidades son estrictamente definidas.» Así, el lenguaje de la competencia, el rendimiento y la eficiencia sustituyen a los sistemas de lenguaje más amplios centrados en el conocimiento, la comprensión y el desarrollo personal. En el proceso vuelven a definirse el aprendizaje y la enseñanza. El tiempo dedicado a la tarea y la administración de las instrucciones se convierten en los árbitros del valor.[38] Sólo es buena enseñanza aquella que se demuestra en los tests de competencia para los maestros. Sólo son buenos currículos aquellos que producen los resultados de disposición inmediata y fáciles de someter a tests que se en-

36. Los diversos informes pudieron haber propuesto «la adopción masiva de programas bien construidos e inteligentes, las resurrección de la división sistemática de los estudiantes en grupos diferenciales de mérito mediante la aplicación temprana de tests, o la introducción de programas especializados de matemáticas y de ciencias para los estudiantes de gran rendimiento académico». En cambio, la mayoría de ellos ha preferido centrarse en «los conocimientos básicos», y se ha fijado como meta manifiesta la elevación de los logros del «estudiante medio». Véase Stedman y Smith, «Recent Reform Proposals for American Education», pág. 94.

37. Philip Wexler y Gene Grabiner, «The Education Question: America During the Crisis», artículo inédito, School of Education and Human Development, Universidad de Rochester, pág. 31.

38. Para un excelente análisis de los problemas relativos a la orientación de los informes en lo concerniente al tiempo dedicado a la tarea, véase Henry M. Levin, «About Time for Education Reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6, verano de 1984, págs. 151-163.

cuentran en el material textual estandarizado. Sólo es buen aprendizaje la acumulación de habilidades y hechos atomísticos que responden a las preguntas de los tests de rendimiento estandarizado para estudiantes. Tres cosas que son en realidad aspectos de lo que no se podría concebir de mejor manera que como descualificación,[39] y que implican también una reestructuración de muchas de nuestras instituciones culturales con una lógica tecnicista que, en épocas de resurgimiento de la derecha, poco más pueden hacer que entregar nuestras escuelas al *ethos* y las necesidades de ese cinco por ciento de las capas más altas de la población al que me he referido al comienzo de este capítulo.

En sus términos más generales, Wexler y Grabiner lo exponen de esta manera:

> Tomados en conjunto, estos diversos procesos de descualificación de estudiantes y maestros, junto con la expansión de métodos de organización mensurables y vigilancia administrativa, constituyen el aspecto mercantilizador de un más amplio proceso histórico de reorganización educacional. Vacían el contenido del currículum y la enseñanza de toda historia cultural no reducible a la habilidad técnica definida en sentido estricto. La habilidad técnica, en virtud de su método de adquisición y evaluación, ya no es ese tipo de capacidad generativa asociada con la imaginación.[40]

Así, pues, la técnica se impone sobre la sustancia, y la educación se vuelve casi una parodia de sí misma. La racionalidad se redefine a fin de que no signifique ya la reflexión, sino la satisfacción de las necesidades y la adaptación a los requerimientos de «nuestra» economía. En el proceso, la reinstitución de las relaciones de clase y de las relaciones patriarcales se ve una vez más transfigurada, en tanto se ha perdido nuestro sentido de la historia de esas tendencias mercantilizadoras. ¿Dice usted que, en una democracia, la educación debiera ser más que esto? Lo siento, demasiado caro.

Conclusión

Aun cuando las propuestas concretas de los documentos de las diversas comisiones no se han instituido —y pocas de ellas son en realidad lo suficientemente específicas como para ponerlas fácilmente en práctica en el nivel escolar—, en las tendencias anteriormente señaladas es donde habremos de buscar los efectos duraderos de los informes. Las desigualdades aumentarán. Se responsabilizará a los maestros y al currículum de una gran parte de nuestra confusión social y de nuestros problemas económicos e ideológicos. El conocimiento que

39. Wexler y Grabiner, «The Education Question». He analizado con mucho detalle la transformación del aprendizaje y el proceso de descualificación en Apple, *Educación y poder*.

40. Wexler y Grabiner, «The Education Question». Para más amplios análisis de la reestructuración de la educación, véase Henry Giroux, «Public Philosophy and the Crisis in Education», *Harvard Educational Review*, 54, mayo de 1984, págs. 186-194.

todos nosotros necesitamos para comprometernos en una discusión democrática de los fines y los medios de nuestras instituciones dominantes sufrirá severas limitaciones, pues lo que se enseñará en las escuelas serán abstractas habilidades técnicas y ordenaciones del lugar de trabajo. Las habilidades y el conocimiento asociados al debate y la deliberación políticos sobre los fines y los medios de nuestras instituciones, por tanto, terminarán por atrofiarse. El proceso de trabajo de los empleados que conocen la labor en estas escuelas se asemejará cada vez más al trabajo racionalizado, intensificado y rigurosamente controlado de sus muchísimos colegas de tiendas, fábricas y oficinas de los Estados Unidos.[41] Bajo el difraz del bien público, terminará por «rearmarse» un público formado con los poderosos.

Por un tiempo, los beneficios pueden subir realmente. Los estudiantes pueden adquirir una porción de nuestros «conocimientos básicos» reindustrializados. Pero, ¿a qué coste para su propio futuro y el futuro de sus maestros? Seguramente se trata de un coste demasiado alto para los que se hallan en «el pico inferior» de esta economía de dos picos. Los educadores progresistas, de acuerdo con la comunidad con sensibilidad política y los grupos de mujeres, los sindicatos, la gente de color y otros, han conocido una larga historia de luchas contra la supremacía de los derechos de propiedad sobre las necesidades humanas. Esta lucha vuelve a tener lugar en nuestras escuelas. Ignorar nuestras escuelas, entregar al segmento más poderoso de nuestra sociedad el currículum y la enseñanza que en ellas se imparte, sería un verdadero desastre. Evidentemente, las escuelas son sólo una parte limitada de la sociedad global. La acción que se dé en ellas no puede reemplazar a la acción desarrollada en la economía y el Estado para insistir en que las personas son más importantes que la propiedad. No obstante, librar batallas para mantener y expandir la sustancia de la democracia en la educación *es* una acción crítica. Quizá sea una precondición esencial para crear una ciudadanía culta que comprenda sus propias condiciones. Por tanto, obtener algunas victorias en el terreno de la educación de nuestros niños puede no ser suficiente, pero sin duda es necesario.

El escenario de estas «batallas», sin embargo, puede ser engañoso. A menudo las intervenciones del Estado y del capital, y de fracciones particulares de clase, entran en la escuela con la máscara de políticas y programas que a la mayoría de nosotros nos parecen auténticamente cercanos al «bien común». En muchos casos, estos programas y estas políticas de modificación de maestros y textos pueden incluso proponerse en el marco de lo que parecen ser las mejores intenciones. El mejor ejemplo de estas propuestas se encuentra hoy en las que se dan en torno a la informatización del aula. Como veremos, las cuestiones acerca de la vida de los maestros, de la relación entre currículum escolar y la economía, y acerca de los beneficios últimos, presentarán aquí otra vez un interés fundamental. La cuestión aparentemente simple relativa a si el «ordenador como texto» es una buena idea, puede, después de todo, no resultar tan simple.

41. Compárese aquí Richard Edwards, *Contested Terrain*, Nueva York, Basic Books, 1979.

7

¿ES LA NUEVA TECNOLOGIA PARTE DE LA SOLUCION O PARTE DEL PROBLEMA EN EDUCACION?

Hasta ahora he analizado dos tipos diferentes de «textos»: los que se producen para usar en las aulas de todo nuestro sistema escolar y los que se producen para consumo de padres, educadores y otros, como los sistemas de eslóganes, para convencerlos de la necesidad de modificar la finalidad de la educación. Estos textos adoptan una forma particular. Están impresos en papel y compaginados como libros. Sin embargo, hay otra clase de textos —entre los más populares hoy en día— que, si nuestro análisis quiere ser completo, deben tenerse en cuenta. Se trata de ese texto que se enchufa a un circuito eléctrico y es comercializado por IBM, Apple (no, esta compañía no es de mi familia) y otras grandes corporaciones. La tecnología, en su condición de texto y en la de elemento transformador del proceso de trabajo tanto de estudiantes como de maestros, no puede ignorarse; y no únicamente porque haya tantos informes nacionales que recomienden directamente el apoyo a la «cultura informática», sino también porque una gran cantidad de padres y educadores creen que el ordenador revolucionará el aula y las oportunidades de una vida mejor para sus hijos. ¿Lo hará?

Política y tecnología

En nuestra sociedad, la tecnología se contempla como un proceso autónomo. Se la aísla y se la considera como si tuviera vida propia, independencia de las intenciones, el poder y el privilegio sociales. Examinamos la tecnología como si se tratara de algo en constante cambio, algo que cambia incesantemente nuestra vida en la escuela y en otros sitios. Esto, por supuesto, es en parte verdad, y es bueno hasta cierto punto. Sin embargo, al centrarnos en lo que cambia y en el cambio, podemos dejar de preguntarnos qué relaciones permanecen idénti-

cas. Entre las más importantes de esas relaciones se encuentran los conjuntos de desigualdades culturales y económicas que dominan incluso sociedades como la nuestra.[1]

Si pensamos en la tecnología de esta manera, examinando muy atentamente si los cambios asociados al «progreso tecnológico» son, después de todo, cambios reales en determinadas relaciones, podemos comenzar a formular interrogantes políticos acerca de sus causas y, en especial, de sus múltiples efectos. ¿De quién es la idea de progreso? ¿Progreso de qué? Y, lo fundamental una vez más, ¿quién se beneficia?[2] Estas preguntas pueden parecer excesivamente graves referidas a escuelas y prácticas curriculares y de enseñanza que están ya en vigencia o que han sido propuestas. Sin embargo, nos hallamos ante la posibilidad de subirnos al tren de la moda en educación, opción a que tan inclinados son los gobiernos, las industrias, etc. Este vagón se ve arrastrado en dirección a un trabajo tecnológico y lleva un pesado cargamento de ordenadores.

El desarrollo de la nueva tecnología en las escuelas no es en absoluto lo que podría llamarse un movimiento lento. En un año reciente, hubo un incremento registrado del 56 por ciento en el uso de ordenadores en las escuelas de los Estados Unidos, e incluso esta estimación podría ser moderada. De las 25 642 escuelas inspeccionadas, más de 15 000 informaron de algún tipo de utilización de ordenadores.[3] Sólo en los Estados Unidos, se calcula que durante los últimos cuatro años se han introducido más de 350 000 microordenadores en las escuelas públicas.[4] Es una tendencia que no da señales de remitir. Pero este fenómeno no se limita a los Estados Unidos. También Francia, Canadá, Inglaterra, Australia y muchos otros países han «reconocido el futuro». En su centro parece instalarse una máquina con un teclado y una pantalla.

Digo «en su centro» porque, tanto en la industria y las agencias gubernamentales como en las propias escuelas, se ha visto en el ordenador y la nueva tecnología poco menos que un salvador económico y pedagógico. La «alta tecnología» salvará las economías decadentes y salvará a nuestros estudiantes y maestros en las escuelas. En estas últimas, el ordenador se está abriendo un camino de amplitud verdaderamente notable.

La expansión de su uso, la tendencia a ver todas las áreas de la educación como un terreno unificado para el desarrollo de la utilización de nuevas tecnologías, puede apreciarse en un encuentro de dos días que tuvo lugar en mi propia universidad sobre la integración del microordenador en las aulas. Entre los temas discutidos se hallaban las aplicaciones del ordenador en la enseñanza de la escritura, en la educación musical, en la ciencia y las matemáticas de la escuela secundaria, en las artes del lenguaje de la escuela primaria, para los minusválidos, para el registro y control de datos del maestro, en la educación empresarial, en programas para la formación de personal sanitario, en arte y en estudios sociales. A esto hay que añadir una serie de sesiones sobre «oficina electrónica», sobre cómo la tecnología y la automatización sirven a la industria, y sobre cómo podemos todos «supera el terror» a la tecnología.[5]

De esta lista sobresalen dos cosas. En primer lugar, amplias áreas de la vida escolar se ven hoy a través del prisma legítimo de la reestructuración tecnológica. En segundo lugar, existe un vínculo, parcialmente oculto, pero extraordinariamente estrecho, entre la presencia de ordenadores en las escuelas y las necesidades de industrias automatizadas, oficinas electrónicas y personal «cualificado» que tienen las empresas. Por lo tanto, el reconocimiento de lo que ocurre dentro y fuera de las escuelas, así como de las conexiones entre estas áreas, es decisivo para cualquier comprensión de lo que probablemente suceda con las nuevas tecnologías en educación, y sobre todo con el ordenador.

Como he sostenido en otro sitio, los debates educacionales se limitan cada vez más a cuestiones técnicas. Las cuestiones relativas al «cómo» han sustituido a las relativas al «por qué».[6] En este capítulo quisiera invertir esta tendencia. Antes de ocuparme entre los requerimientos tecnológicos de la sociedad global y nuestras instituciones formales de educación, quisiera dar un paso atrás y plantear otro conjunto de cuestiones. Me gustaría que reflexionáramos sobre otros problemas, bastante arduos, de orden político, económico y ético, acerca de algunas tendencias en las escuelas y en la sociedad global, que podrían aconsejarnos mucha prudencia ante la presente moda tecnológica en educación. Al hacer tal cosa, habrá que examinar todo un espectro de áreas. ¿Cuáles son algunos de los efectos de la nueva tecnología sobre el futuro mercado de trabajo que se esconden detrás de los eslóganes de progreso tecnológico y de industrias de alta tecnología? ¿Qué puede acontecer con la enseñanza y el currículum si no reflexionamos cuidadosamente acerca del lugar de la nueva tecnología en las aulas? ¿Acaso el creciente énfasis puesto en la habilidad tecnológica, en particular la de los ordenadores, habrá de paliar las escasas oportunidades sociales de nuestros estudiantes más desfavorecidos, o habrá de exacerbar su penuria?

Básicamente, sostendré que el debate sobre el papel de la nueva tecnología en la sociedad y en las escuelas no versa y no debe versar tan sólo alrededor

1. David Noble, *Forces of Production: A Social History of Industrial Automation*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1984, págs. xi-xii. Para un argumento más general acerca de la relación entre tecnología y progreso humano, véase Nicholas Rescher, *Unpopular Essays on Technological Progress*, Pittsburg, University of Pittsburg Press, 1980.
2. Noble, *Forces of Production*, pág. xv.
3. Paul Olson, «Who Computes? The Political of Literacy», artículo inédito, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1985, pág. 6.
4. Patricia B. Campbell, «The Computer Revolution: Guess Who's Left Out?», *Interracial Books for Children Bulletin*, 15, n. 3, 1984, pág. 3.
5. «Instructional Strategies for Integrating the Microcomputer into the Classroom», The Vocational Studies Center, Universidad de Wisconsin, Madison, 1985.
6. Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986.

de la exactitud técnica de lo que los ordenadores pueden y no pueden hacer. En realidad, éstas podrían ser incluso las cuestiones menos importantes de todas. En cambio, lo que constituye el corazón mismo del debate son los problemas ideológicos y éticos relativos a lo que las escuelas deberían hacer y a los intereses de los sectores que deberían servir.[7] La cuestión de los intereses es muy importante de momento, pues, debido a los graves problemas que hoy afectan a economías como la nuestra, la reestructuración de la *finalidad* de las escuelas se encuentra ya en una etapa avanzada.

Así, pues, si bien, como he demostrado en el capítulo anterior, siempre ha existido una conexión relativamente estrecha entre ambos dominios, la relación entre el currículum en nuestras escuelas y las necesidades de las corporaciones es hoy aún más íntima.[8] En algunos países, los funcionarios del área de educación y los responsables de la política en este campo, los legisladores, los elaboradores de currículos y otros, se han visto sometidos a una gran presión para que convirtieran las «necesidades» de las empresas y de la industria en los objetivos primarios del sistema escolar. Las presiones económicas e ideológicas se han hecho muy intensas y a menudo no ocultan sus intenciones. El lenguaje de la eficiencia, la producción, los niveles, los costos, las habilidades laborales, la disciplina de trabajo, etc. —todo ello según las deficiencias que dan los grupos poderosos y que amenazan cada vez más con convertirse en el modo de pensar dominante en educación,[9] han comenzado a desplazar las preocupaciones por un currículum democrático, por la autonomía del maestro y por la igualdad de clase, sexo y raza. No obstante, es imposible comprender plenamente las implicaciones de la nueva tecnología en esta reestructuración, a menos que nos hagamos una idea completa de lo que la industria está haciendo actualmente no sólo en la escuela, sino también en la economía.

Mitos tecnológicos y realidades económicas

Echemos primero un vistazo a la sociedad en su conjunto. Se afirma que las necesidades tecnológicas de la economía son tales que, a menos que dispongamos de una fuerza de trabajo tecnológicamente ilustrada, terminaremos por quedar anticuados desde el punto de vista económico. Pero, ¿cómo tendrá que ser en realidad esta fuerza de trabajo?

Para pensar en esto resultan útiles, una vez más, los conceptos de progresiva *proletarización* y *descualificación* de los puestos de trabajo. Como he observado en el capítulo 2, estos conceptos aluden a un complejo proceso histórico en

7. Olson, «Who Computes?», pág. 5.
8. Véase Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.
9. Para un análisis más amplio, véase Apple, *Ideología y currículo*, Apple, *Educación y poder*, e Ira Shor, *Culture Wars*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

el que el control del trabajo ha sufrido una profunda transformación, un proceso en el que las habilidades que los trabajadores han desarrollado a lo largo de muchos años se desmoronan y se ven reducidas a sus unidades atómicas, automatizadas y redefinidas por las instancias de administración a fin de elevar los niveles de beneficio, eficiencia y control. En este proceso, el control del empleado sobre el tiempo, sobre la definición del modo más adecuado de realizar una tarea y sobre los criterios que establecen un rendimiento aceptable, va cediendo lentamente paso a las prerrogativas del personal de administración, que en general está divorciado del lugar donde el trabajo efectivo se lleva a cabo. Casi siempre, el resultado es la pérdida de control por parte del trabajador. A menudo el sueldo desciende. Y el trabajo mismo se vuelve rutinario, aburrido y alienante en tanto la concepción se escinde de la ejecución y cada vez se racionalizan más aspectos del trabajo a fin de que coincidan con las necesidades gerenciales de un giro económico e ideológico más riguroso.[10] Por último, lo cual es muy importante, muchos de estos trabajadores pueden, lisa y llanamente, desaparecer.

No cabe duda de que la rápida evolución de, digamos, la microelectrónica, la ingeniería genética y las «tecnologías biológicas» asociadas, así como de otras áreas de la alta tecnología, está transformando parcialmente el trabajo en una gran cantidad de sectores de la economía. Esto puede conducir a la prosperidad económica en determinadas secciones de nuestra población, pero el resto de sus efectos pueden ser devastadores. Así, pues, como demuestran los autores de un reciente estudio que examina el impacto de las nuevas tecnologías sobre el futuro mercado de trabajo:

> Esta transformación... puede estimular el crecimiento económico y la competencia en el mercado mundial, pero desplazará a miles de trabajadores y puede mantener elevados índices de desempleo durante muchos años. Puede proporcionar cada vez más oportunidades de trabajo a ingenieros, operadores informáticos y técnicos en robótica, pero también promete dar origen a un número mayor de empleos de bajo nivel en el sector de servicios, como conserjes, cajeros, oficinistas y trabajadores del servicio de alimentación. Y aunque haya muchos más trabajadores que utilicen ordenadores, equipos automatizados de oficina y otros aspectos sofisticados, el creciente uso de la tecnología puede en realidad reducir las habilidades y la libertad de criterio que se requiere para desenvolverse en muchos empleos.[11]

Esta situación requiere un análisis más profundo.

Rumberger y Levin hacen una distinción que nos resultará muy útil. Dife-

10. Esto se trata más extensamente en Richard Edwards, *Contested Terrain*, Nueva York, Basic Books, 1979. Véase también el análisis más desarrollado del efecto de estas tendencias sobre la educación en Apple, *Educación y poder*.
11. Russell W. Rumberger y Henry M. Levin, «Forecasting the Impact of New Technologies on the Future Job Market», Project Report N. 84-A4, Institute for Research on Educational Finance and Government, School of Education, Stanford University, febrero de 1984, pág. 1.

rencian entre industrias de alta tecnología y ocupaciones de alta tecnología, es decir, en esencia, entre lo que se hace y los tipos de empleos que esos bienes requieren. Las industrias de alta tecnología que manufacturan aparatos técnicos tales como ordenadores, componentes electrónicos, etc., emplean actualmente menos del 15 por ciento de la fuerza de trabajo remunerada en los Estados Unidos y otras naciones industrializadas. Y, algo que es igualmente importante, sólo *menos de la cuarta parte* del total de ocupaciones en estas industrias exigen un conocimiento sustancial de la tecnología. Por el contrario, la mayor proporción de empleos que crearon las industrias de alta tecnología se encuentra en campos tales como el trabajo de oficina o la producción y el montaje. En éstos, las remuneraciones son más bajas que el salario medio.[12] Pero eso no es todo. Las ocupaciones de alta tecnología que exigen gran habilidad —como las de especialistas en computación o ingenieros—, pueden en realidad extenderse. Sin embargo, hoy mismo la mayoría de estas ocupaciones «emplean relativamente pocos trabajadores en comparación con los muchos campos tradicionales en oficinas y servicios.»[13] Rumberger y Levin resumen muchos de estos puntos al afirmar que «aunque el índice de crecimiento porcentual de empleo en campos de la alta tecnología, tales como la ingeniería y la programación informática, fue mayor que el índice de crecimiento total de empleo, la cantidad de puestos de trabajo que se crearían en ocupaciones poco cualificadas de oficina y de servicios fue mucho mayor que la de los de alta tecnología.»[14]

Algunas de estas afirmaciones encuentran apoyo en los datos siguientes. Se calcula que, aun siendo generosos en las previsiones, sólo el 17 por ciento de los nuevos trabajos que se creen entre hoy y el año 1995 se hallará en el área de las industrias de alta tecnología. (Previsiones menos generosas y más restrictivas sostienen que esas industrias sólo originarán entre el 3 y el 8 por ciento del nuevo empleo.)[15] Sin embargo, como he observado ya, no todos esos puestos de trabajo serán de la misma categoría. Las ocupaciones más numerosas en la industria serán las correspondientes a los oficinistas, secretarias, montadores, personal de almacenes, etc. Si tomamos como ejemplo la industria de componentes de electrónica, esto resultará mucho más claro. Las ocupaciones de ingeniería, ciencia y computación emplearon aproximadamente el 15 por ciento del total de trabajadores de esta industria. Del resto, la mayoría se hallaba en trabajos mal pagados de montaje. Así, a finales de los setenta, casi los dos tercios del total de trabajadores de la industria de componentes electrónicos se llevaban a su casa salarios «que los colocaban en el tercio inferior de la distribución nacional».[16] Si nos fijamos en la industria arquetípica de alta tecnología —la de ordenadores y procesadores de datos— y descomponemos su

12. *Ibíd.*, pág. 2.
13. *Ibíd.*, pág. 3.
14. *Ibíd.*, pág. 4.
15. *Ibíd.*, pág. 18.
16. *Ibíd.*

mercado de trabajo, los resultados a los que llegamos son los mismos. En 1980, los empleos cualificados y con orientación tecnológica sólo sumaban el 26 por ciento del total.[17]

Estas cifras tienen un peso enorme, pues hacen aún más significativo el hecho de que buena parte de ese 26 por ciento experimente un proceso de descualificación en el futuro próximo. Esto es, la reducción de empleos en sus componentes más simples y atomísticos, la escisión entre concepción y ejecución, etc. —procesos que han producido un impacto igualmente poderoso en los trabajadores de todos los niveles de tantas otras áreas—, avanzan hoy también en el campo de los propios empleos de alta tecnología. Un excelente ejemplo lo encontramos en la programación informática. Los nuevos desarrollos en los paquetes de *software* y lenguaje y diseño de máquinas han tenido como consecuencia el que una considerable porción del empleo de programación requiera hoy apenas poco más que el cumplimiento de «tareas normales, rutinarias y automáticas que exigen escasos niveles de conocimiento».[18]

¿Qué significa esto en relación con el proceso escolar y la creencia, aparentemente muy extendida, de que el mundo del trabajo del futuro requerirá cada vez mayor competencia técnica por parte de todos los estudiantes? Veamos las ocupaciones que contribuirán a la creación del mayor número de empleos no sólo en las industrias de alta tecnología, sino en toda la sociedad hacia el año 1995. Las predicciones económicas indican que estos empleos incluirán guardias de edificios, cajeras, secretarias, empleados de oficina, enfermeras, camareros y camareras, maestros de escuela elemental, conductores de camiones y otros trabajadores sanitarios, como auxiliares de enfermeras y asistentes masculinos de hospitales.[19] Nada de esto tiene relación alguna con la alta tecnología. Excluyendo los maestros y las enfermeras, ninguno de ellos requiere educación alguna más allá de la escuela secundaria. (Además, sus ingresos están un 30 por ciento por debajo del ingreso medio de los trabajadores.)[20] Si vamos más allá y examinamos un segmento aún más amplio de los nuevos trabajos del futuro, incluidas las cuarenta categorías de empleo que probablemente se apliquen a casi la mitad de todos los empleos que se creen, se estima que sólo alrededor de un 25 por ciento exigirá personas con graduación universitaria.[21]

En muchos sentidos, esto se relaciona con los efectos de la nueva tecnología sobre el mercado laboral y el proceso de trabajo en general. En algunas áreas se elevarán los niveles de habilidad, pero en otras muchas descenderán, como descenderán también los niveles de empleo. Por ejemplo, «un estudio reciente de robótica en los Estados Unidos sugiere que los robots eliminarán de 100 000 a 200 000 puestos de trabajo hacia 1990, mientras que sólo se crearán entre

17. *Ibíd.*, pág. 19.
18. *Ibíd.*, pág. 19-20.
19. *Ibíd.*, pág. 31.
20. *Ibíd.*, pág. 21.
21. *Ibíd.*

32 000 y 64 000 empleos».[22] Rumberger y Levin ilustran admirablemente mi observación acerca del descenso en las exigencias de cualificación especial. Como sugieren estos autores, aunque suele suponerse que los trabajadores necesitarán preparación especial en programación informática y otras habilidades sofisticadas debido a que en sus trabajos habrá una mayor utilización de la tecnología, como los ordenadores, el efecto último de esa tecnología puede ser otro. «Una variedad de pruebas sugieren precisamente lo contrario: a medida que las máquinas se vuelven más sofisticadas, con memorias cada vez más extensas, mayores recursos para el procesamiento y capacidades sensoriales, el conocimiento exigido para utilizarlas es cada vez más bajo.»[23] La consecuencia de estas tendencias sobre la división del trabajo se arrastrará durante décadas. Pero será en la división sexual del trabajo donde sus efectos serán más extremos. Como he sostenido, puesto que, históricamente, el *trabajo de las mujeres* ha estado sometido a estos procesos de modos muy poderosos, veremos un aumento de la proletarización y descualificación del trabajo femenino e, indudablemente, un mayor incremento en la feminización de la pobreza.[24]

Estos puntos tienen claras implicaciones para nuestros programas educativos. Hemos de pensar mucho más rigurosamente acerca de lo que significan para nuestra transición de los programas escolares a los de trabajo, especialmente desde el momento en que muchas de las «habilidades» que actualmente se enseñan en las escuelas son transitorias, debido a que los empleos mismos están en proceso de transformación (o desaparición) en virtud de los nuevos desarrollos tecnológicos y las nuevas ofensivas empresariales.

Tomemos, por ejemplo, el trabajo de oficina. En las oficinas, el grueso de la nueva tecnología no ha sido diseñado para elevar la calidad del trabajo en lo que respecta a la inmensa mayoría de los empleados (generalmente mujeres). Por el contrario, en general se ha diseñado y utilizado de tal manera que el resultado ha sido exactamente el opuesto. Lejos de favorecer un trabajo estimulante y satisfactorio, la tecnología está allí para «facilitar» el trabajo de los directivos, para eliminar empleos y recortar los costes, para dividir el trabajo en tareas rutinarias y atomizadas, y para hacer más fácil el cumplimiento del control administrativo.[25] La visión de la sociedad del futuro, tal como aparece en el microcosmos de la oficina, es inherentemente no democrática y quizá cada vez más autoritaria. ¿Para esto queremos preparar a nuestros estudiantes? Seguramente, nuestra tarea de educadores no consiste en aceptar sin ningún tipo de críticas el mercado y el proceso de trabajos futuros, ni tampoco en hacer que nuestros estudiantes acepten acríticamente semejantes prácticas. Puede que sea un buen negocio, pero tengo mis dudas acerca de que sea una política educativa correcta desde el punto de vista ético.

22. *Ibíd.*, pág. 25.
23. *Ibíd.*
24. Sobre la historia de las luchas de las mujeres contra la proletarización, véase Alice Kessler-Harris, *Out to Work*, Nueva York, Oxford University Press, 1982.
25. Ian Reinecke, *Electronic Illusions*, Nueva York, Penguin Books, 1984, pág. 156.

Por tanto, y en resumen, lo que presenciaremos será la creación de empleos más cualificados para una relativa minoría y trabajo descualificado y aburrido para la mayoría. Además, incluso esos trabajos descualificados y aburridos serán cada vez más difíciles de encontrar. Tomemos nuevamente el trabajo de oficina, un área que la nueva tecnología está transformando rápidamente. Se ha calculado que se perderán entre uno y cinco empleos por cada nueva terminal de ordenador que se introduzca.[26] Pero esta situación no se limitará al trabajo de oficina. En las naciones industrializadas, con sus economías cada vez más orientadas al sector de servicios, ni siquiera se encontrarán los empleos mal remunerados de montadores a los que antes hemos hecho referencia. Dada la división internacional del trabajo, y lo que se llama «fuga del capital», una gran porción de estos empleos se desplazará a países como Corea, Filipinas e Indonesia.[27]

Esto se ve notablemente exacerbado por el hecho de que hoy son muchos los gobiernos que encuentran «aceptables» niveles de desempleo que hace una década se habrían considerado como síntoma de crisis. En los Estados Unidos de hoy es frecuente considerar como «pleno empleo» el 7 u 8 por ciento de desempleo *medido*. (Las cifras reales son mucho más altas, por supuesto, sobre todo entre los grupos minoritarios y los trabajadores que sólo pueden hallar empleos a tiempo parcial y que han dejado de buscar trabajo remunerado tras tantas decepciones.) Esta cifra *duplica* la de períodos económicos anteriores. En otros países, ahora se ven incluso «normales» índices aún más altos. La tendencia es clara. El futuro traerá menos empleos. La mayoría de los que se creen no serán necesariamente satisfactorios, ni bien remunerados. Por último, el nivel de habilidad tecnológica continuará descendiendo para una gran parte de ellos.[28]

26. Véase el análisis más amplio de la pérdida de empleos y la descualificación de muchos de los restantes en *ibíd.*, págs. 136-158. El mismo proceso podría ser una amenaza también para las posiciones de dirección de niveles medios y bajos. Después de todo, si el control se hace más automatizado, ¿para qué hacen falta tantos puestos de supervisión? Una buena parte de los partidarios de la tecnología, pertenecientes a la clase media, debieran prestar mucha más atención a esto, pues muy pronto también sus puestos de trabajo pueden verse en peligro.
27. Peter Dwyer, Bruce Wilson y Roger Woock, *Confronting School and Word*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1984, págs. 105-106.
28. Encontramos un caso paradigmático en el hecho de que, como he dicho en el capítulo anterior, hoy en día la cantidad de gente que trabaja en puestos mal pagados para la Mc Donald es tres veces superior a la que trabaja para la U.S. Steel. Véase Martin Dereck Shearer y Russell Rumberger, *A New Social Contract*, Nueva York, Harper & Row, 1983, pág. 71. Sin embargo, como he sostenido más extensamente en otro sitio, para nuestra economía puede que no sea importante que todos los estudiantes y trabajadores adquieran conocimientos técnicos en la escuela. Lo importante es la producción de conocimiento útil desde el punto de vista económico (conocimiento tecnicoadministrativo) que pueda ser utilizado por las corporaciones para incrementar sus beneficios, el control del trabajo y la eficiencia. Véase Apple, *Educación y poder*, especialmente el capítulo 2.

A causa de esto, necesitamos respuestas convincentes a algunas preguntas muy importantes acerca de nuestra sociedad y economía futuras antes de convertir nuestras escuelas en «plantas de producción» de nuevos trabajadores. ¿*Dónde* se hallarán esos nuevos empleos? ¿Cuántos nuevos empleos se crearán? ¿*Igualarán* el número de puestos de trabajo que se pierdan en oficinas y fábricas y en el sector de servicios en comercios, bancos, telecomunicaciones, etc.? El grueso de los empleos que se crearán, ¿serán relativamente descualificados, insignificantes y sujetos a la «inexorable» lógica de la gestión empresarial, de tal modo que también puedan quedar automatizados y finalmente borrados del mapa?[29]

Estas cuestiones no están exentas de consecuencias. Antes de entregar las escuelas a las exigencias de la nueva tecnología y las corporaciones, hemos de estar muy seguros de que nos beneficiará a todos, y no primordialmente a quienes ya detentan el poder económico y cultural. Esto exige una continua discusión democrática, y no una decisión tomada a toda prisa bajo la presión económica y política que hoy se ejerce sobre las escuelas.

Se podrían decir muchas cosas más acerca del futuro mercado de trabajo. Insto al lector interesado a que profundice en su estudio, ya que habrá de ejercer un hondo impacto en nuestras políticas y programas escolares, sobre todo en las áreas vocacionales, en las escuelas de clase obrera y entre los programas para las mujeres jóvenes. Sin embargo, las dificultades relativas a la visión de la alta tecnología que impregna las creencias de los que proponen una solución tecnológica no permanecerán ajenas a la escuela. Este es el tipo de desproporcionados beneficios y peligros que nos aguardan en el interior de nuestras instituciones educativas, y a esto nos referiremos a continuación.

Desigualdad y aula tecnológica

Una vez dentro de la escuela, también se plantea un conjunto de interrogantes relativos a «quién se beneficia». Tendremos que preguntarnos por lo que puede ocurrir con los maestros y los estudiantes, dado el énfasis que se pone actualmente en los ordenadores de las escuelas. No me referiré aquí al maestro o al estudiante individual. Evidentemente, habrá maestros que encontrarán que su trabajo se enriquece con la nueva tecnología y habrá estudiantes que descubrirán talentos ocultos y se destacarán en un aula de orientación informática. Pero lo que debemos preguntarnos (o por lo menos debemos preguntárnoslo antes de ocuparnos del individuo) es qué puede ocurrir con las aulas, los maestros y los estudiantes en sentido diferencial. Una vez más, trataré de plantear una serie de problemas que pueden no ser fáciles de resolver, pero que no se pueden ignorar si hemos de tener un sistema educativo verdaderamente democrático, y no tan sólo de nombre.

29. Reinecke, *Electronic Illusions*, pág. 234. Para un análisis más amplio de los datos económicos y de los efectos de la educación, véase W. Norton Grubb, «The Bandwagon Once More: Vocational Preparation for Hightech Occupations», *Harvard Educational Review*, 54, noviembre de 1984, págs. 429-451.

Aunque ya me he referido a ello con gran detalle en *Ideología y currículo* y en *Educación y poder*,[30] permítaseme situar brevemente el crecimiento del aula tecnologizada en lo que parece estar ocurriendo hoy en la enseñanza y el currículum en general. Actualmente, se ha ejercido una enorme presión para tener totalmente especificados de antemano y rigurosamente controlados tanto la enseñanza como los currículos, sobre todo en lo que se refiere a la «eficiencia», «la efectividad de los costes» y la «responsabilidad». En muchos sentidos, la descualificación que afecta a los trabajos en general, está produciendo cierto impacto también sobre los maestros, en la medida en que cada vez quedan más decisiones fuera de sus manos y, al mismo tiempo, sus trabajos se vuelven aún más difíciles de llevar a cabo. Este proceso está más adelantado en algunos países que en otros, pero no cabe duda de la efectividad real del movimiento para racionalizar y controlar el acto de enseñar y el contenido y la evaluación del currículum.[31] Incluso en los países que se han apartado de los sistemas de exámenes centralizados, de poderosos inspectores y supervisores y de currículos rigurosamente controlados, hay una reconocible tendencia a dar marcha atrás, en la dirección del control estatal. En el día de hoy, muchas reformas sólo tienen una base muy tenue. Esto se debe en parte a dificultades económicas, y en parte también a la importación de estilos y técnicas de gestión educacional propias de los Estados Unidos, estilos y técnicas que hunden sus raíces en las burocracias industriales y que nunca han tenido objetivos democráticos.[32] Aun cuando pueda haber una cantidad de maestros que ofrezcan su apoyo a los currículos de orientación informática, el énfasis en la nueva tecnología debe contemplarse en este contexto de racionalización de la enseñanza y los currícula en general.

Dadas estas presiones, ¿qué pasará con los maestros si la nueva tecnología se acepta sin críticas? Uno de los efectos más graves del actual (sobre) énfasis en el uso de ordenadores en el aula puede ser, nuevamente, la descualificación y pérdida de poder de una considerable cantidad de maestros. Dada la ya pesada carga de planificar, enseñar, asistir a reuniones y todo el papeleo que deben manejar la mayoría de los maestros, sin olvidar los gastos, puede ser prudente

30. Apple, *Ideología y currículo*, y Apple, *Educación y poder*. Véase también Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.

31. Apple, *Ideología y currículo*; Apple, *Educación y poder*; Apple y Weiss, comps., *Ideology and Practice in Schooling*. Véase también Arthur Wise, *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*, Berkeley, University of California Press, 1979.

32. Apple, *Ideología y currículo*, y Apple, *Educación y poder*. Sobre la historia general del desarrollo de las técnicas de administración, véase Richard Edwards, *Contested Terrain*.

suponer que la mayor parte de maestros no recibirá más que un pequeño reciclaje en ordenadores, sus efectos sociales, programación, etc. Este será el caso especialmente en el nivel primario y el elemental, donde la mayoría de los maestros enseñan ya una enorme cantidad de asignaturas. La investigación indica en realidad que son pocos los maestros de cualquier distrito que reciben una información de fondo antes de poner en práctica los currículos informatizados. A menudo hay sólo uno o dos maestros que son «expertos residentes».[33] A causa de esto, la mayoría tiene que confiar en conjuntos de material prefabricados, en el *software* existente y sobre todo en el material comprado a alguna de las múltiples firmas manufactureras de *software* que están surgiendo en medio de una gran carencia de regulación. Esto podría verse reforzado por el contradictorio sentido del profesionalismo y la pericia técnica que muchos maestros tienen aún.

El impacto de todo ello puede ser asombroso. Lo que está ocurriendo es la exacerbación de las tendencias que hemos comenzado ya a ver en algunas naciones. Los maestros, en lugar de tener el tiempo y la habilidad necesarios para elaborar reflexivamente su propio currículum, terminan siendo ejecutores aislados de los planes, procedimientos y mecanismos de evaluación de algún otro. En términos industriales, esto se aproxima mucho a lo que he apuntado en mi análisis anterior del proceso de trabajo, esto es, la escisión entre concepción y ejecución.[34]

La dependencia respecto del *software* prefabricado puede tener toda una serie de consecuencias a largo plazo. En primer lugar, puede provocar en los maestros una indudable pérdida de importantes habilidades y disposiciones. Cuando las habilidades de planificación del currículum local, de evaluación individual, etc., no se ejercen, se atrofian. La tendencia a basar el currículum y la enseñanza en la propia experiencia o en la experiencia histórica de los colegas se debilita a medida que el currículum, junto con las técnicas de enseñanza y de evaluación que lo acompañan, se ven cada vez más como algo que se puede comprar. En el proceso —y esto es muy importante—, la propia escuela se transforma en un mercado lucrativo. La industrialización de la escuela a la que me he referido anteriormente se complementa, pues, con la posterior apertura del aula a las mercancías industriales de producción masiva. El «texto» tecnológico articula el libro de texto existente y la economía política de la cultura mercantilizada. Y, una vez más, prevalecerá el capital financiero. En muchos sentidos, hará las delicias del editor y del vendedor. Otra cuestión, y muy discutible, es que la experiencia educativa de los estudiantes se beneficie gran cosa con ello.

Pero lo que aquí nos interesa no es el problema de la relación entre la

33. Douglas Noble, «The Underside of Computer Literacy», *Raritan*, 3, primavera de 1984, pág. 45.

34. Véase la discusión de esto en Apple, *Educación y poder*, especialmente capítulo 5.

compra de *software* y de *hardware* y la posible descualificación y pérdida de poder de los maestros. El problema se ha vuelto más difícil aún debido a la rapidez con que los elaboradores de *software* han producido y comercializado sus productos. No hay ninguna garantía de que la gran mayoría de esos materiales tenga valor educacional de relevancia alguna. Muchas veces, lo cierto es precisamente lo contrario. Uno de los funcionarios gubernamentales más conocedores del tema lo ha expresado de esta manera: «En nuestras escuelas elementales y secundarias, el *software* educativo de gran calidad brilla prácticamente por su ausencia».[35] Aunque tal vez exagerara al dar más relieve a sus afirmaciones, el director de evaluación de *software* de uno de los mayores sistemas escolares de los Estados Unidos ha concluido que, de los más de 10 000 programas hoy disponibles, los que tienen algún interés educativo son sólo unos 200.[36]

A su favor está el hecho de que los más entusiastas de la informática reconocen que se trata de un problema grave, un problema que se ha abordado ya en revistas y otras publicaciones. Sin embargo, el gran volumen de material, la enorme cantidad de dinero invertida en publicidad de *software* en publicaciones profesionales, en reuniones de maestros y de administradores, etc., las exageradas «loas» en torno a gran parte de este material, y la constante presión de la industria, el gobierno, los padres, cierto personal escolar, etc., para instituir *inmediatamente* programas informatizados en la escuela, todo ello hace casi imposible cualquier oposición seria. Como ha dicho un educador: «Hay mucha basura en todo esto».[37] Las cosas se complican aún más debido a que los maestros no tienen tiempo para evaluar rigurosamente las virtudes y los defectos educativos de una considerable porción del material curricular y de los textos *existentes* antes de utilizarlos. El añadido de un nuevo elemento que deberán evaluar, y de un elemento importante además sólo puede aumentar la carga de trabajo del maestro. Como hemos visto en el capítulo 2, el trabajo de los maestros se asimila cada vez más a lo que los estudiosos del proceso de trabajo denominan trabajo *intensificado*. Cada vez más cosas que hacer: cada vez menos tiempo para hacerlas.[38] Así, pues, no queda más remedio que comprar el material prefabricado y continuar así con una tendencia dirigida a no producir localmente los elementos importantes del currículum, sino a comprarlos en fuentes comerciales cuyo mayor objetivo es el beneficio, no necesariamente el mérito educativo.[39]

35. Douglas Noble, «Jumping Off the Computer Bandwagon», *Education Week*, 3 de octubre, 1984, pág. 24.

36. *Ibíd.*

37. *Ibíd.* Véase también Noble, «The Underside of Computer Literacy», pág. 45.

38. Para un análisis general más amplio de la intensificación y transformación de otros tipos de trabajo, véase Robert Thomas, «Citinzenship and Gender in Work Organization: Some Considerations for Theories of the Labor Process», en Michael Burawoy and Theda Skocpol, comps., *Marxist Inquiries: Studies of Labor, Class, and States*, Chicago, University of Chicago Press, 1982, págs. 86-112.

39. Apple, *Educación y poder*. Para un análisis más amplio de la industria del libro de texto,

Un aspecto muy importante de esto, además de la pérdida de habilidad y de control, es el del gasto. Se trata por lo menos de un problema con tres ramificaciones. En primer lugar, hemos de reconocer que estamos ante un juego en el que la ganancia de uno debe traducirse en pérdida del otro. Aunque está bajando, el coste de los ordenadores es todavía comparativamente elevado, a pesar de que haya fabricantes que mantengan relativamente bajo el precio de compra, a sabiendas de que gran parte de sus beneficios provendrán de la compra posterior de *sotfware* a través de una conexión hogar-escuela, punto que analizaré brevemente. Este dinero para la nueva tecnología *tiene que salir de alguna parte*. Es una perogrullada, pero una perogrullada llena de consecuencias. En una época de crisis fiscal, en la que los fondos no se prodigan precisamente demasiado, y en la que, en muchas áreas, se mantienen aparcados programas necesarios, el añadido de currículos informatizados significa casi siempre que habrá que extraer dinero de una área y llevarlo a otra. ¿Qué se sacrificará? Si la historia sirve de orientación, se sacrificarán los programas que han beneficiado a los más desfavorecidos. Poca es la atención que se ha prestado a esto con un mínimo de seriedad, pero se irá convirtiendo en un dilema cada vez más grave.

Un segundo problema relativo al gasto concierne a las estructuras de personal, pues lo que aquí está en juego no es únicamente el contenido del trabajo de los maestros y el aumento de volumen del material comprado. También se trata aquí del empleo de los maestros. Por ejemplo, dados los recortes de los fondos para educación, el despido de maestros en el nivel secundario ha sido algo habitual en muchas naciones. En algunas regiones, el descenso de las matriculaciones también ha producido una pérdida de puestos de trabajo. Ello ha provocado una intensa competencia en lo que se refiere a los estudiantes dentro de la escuela. Los estudios sociales, el arte, la música y otras asignaturas deben luchar hoy con otras nuevas y más «atractivas». Perder demasiada cantidad de alumnos es perder un empleo. En esta situación, el efecto del ordenador ha sido el de incrementar la competencia en el seno del propio personal, a menudo para sustituir densidad de contenido por resúmenes y atractivos paquetes de cursos, con la amenaza, para muchos maestros, de perder su medio de vida.[40] ¿Es en realidad educativa y socialmente cauta la decisión de eliminar tácitamente una buena parte de las opciones en éste y en otros campos, como para sostener el «atractivo» de un futuro informatizado? No se trata tan sólo de decisiones financieras, sino de decisiones éticas acerca de la vida de los maestros y de los modos de educación de nuestros estudiantes. Dado el futuro mercado laboral, ¿estamos dispuestos realmente a sostener que los ordenadores sean más importantes que la profundización del trabajo que hay que realizar en las humanidades y las ciencias sociales o, tal vez, más significativamente aún, en la clase obrera y las áreas étnicamente diversas, en la propia herencia y las propias luchas culturales, históricas y políticas de los estudiantes? Tales decisiones no deben adoptarse únicamente teniendo en cuenta el debe y el haber de los libros de contabilidad. También hay que llegar a esto a través de la larga deliberación democrática de todas las partes, incluso de los maestros, que serán los más afectados.

véase Michael W. Apple, «Curriculum Conflict in the United States», en Anthony Hartnett y Michael Naish, comps., *Education and Society Today*, Barcombe, Sussex, Falmer Press, en prensa.

40. Reconozco mi deuda con Susan Jungck en este punto. Véase su excelente exposición «Doing Computer Literacy», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1985.

En tercer lugar, dado el coste de los microordenadores y del *software* en las escuelas, la presión para introducir esta tecnología puede incrementar los ya amplios desequilibrios sociales hoy existentes. Las escuelas privadas a las que los más ricos envían a sus hijos y las escuelas públicas de las zonas más favorecidas tendrán un acceso más rápido a la tecnología.[41] Las escuelas de los sectores populares y superpoblados de las grandes ciudades, de áreas rurales y zonas pobres, quedarán ampliamente marginadas del mercado, aun cuando el coste de *hardware* siga bajando. Después de todo, en estas zonas más pobres, y en general en muchos sistemas escolares públicos y en muchos países, ya es difícil generar el dinero suficiente para comprar nuevos textos y cubrir los costes de los sueldos de los maestros. Así las cosas, el ordenador y los conocimientos acerca del mismo originarán «naturalmente» más desigualdades. Puesto que, a grandes rasgos, será el 20 por ciento superior de la población el que tenga ordenadores en su casa,[42] y puesto que muchos de los empleos e instituciones de educación superior a las que sus hijos aspirarán, o bien piden, o bien suponen, las «habilidades informáticas» como clave de acceso o de progreso, el impacto, a largo plazo, puede ser enorme.

El papel de los padres relativamente ricos en esta situación no ha dejado de ser objeto de reconocimiento por parte de los fabricantes de ordenadores.

> Las compañías de ordenadores... dedican gran parte de su publicidad a las posibilidades educativas de los ordenadores. El movimiento para vincular los ordenadores personales con las escuelas es motivo de agria competencia. La firma Apple, por ejemplo, en un programa enormemente promocionado, propuso «donar» uno de sus modelos a cada escuela de los Estados Unidos. Dejando de lado las cuestiones de filantropía y de intención, la clara estrategia de mercado consiste en llevar el uso del ordenador personal a la escuela, donde los padres —sobre todo los padres de clase media con los medios económicos necesarios y fuertes motivaciones [la de asegurar la movilidad social]— compran máquinas compatibles con las de las escuelas. No obstante, la parte potencialmente más lucrativa del programa no se halla en la compra de *hardware* (aunque esto también es esencial), sino en la venta de *software* de propiedad privada.[43]

41. Reinecke, *Electronic Illusions*, pág. 176.
42. *Ibíd.*, pág. 160.
43. Olson, «Who Computes?», pág. 23.

Este verdadero acoplamiento del mercado escolar y el mercado del hogar no puede, pues, sino desfavorecer aún más a grandes grupos de estudiantes. Los estudiantes ya familiarizados con el ordenador —sea en la escuela, sea en el hogar, sea en ambos sitios— progresarán más rápidamente. La estratificación social de las oportunidades aumentará. La ventaja originaria de estos estudiantes —que *no* se debe a la «habilidad natural», sino a la *riqueza*— se potenciará.[44]

Esto no debería sorprendernos, ni debiéramos pensar que resulta extraño que muchos padres, especialmente los de clase media, persigan un futuro informático. El conocimiento mismo es parte del «capital cultural» tecnicoadministrativo de la nueva clase media. Sin embargo, las habilidades y el «saber» informáticos son parte de una estrategia para el mantenimiento de las pautas de movilidad social de la clase media.[45] En una época de crisis fiscal y económica, el hecho de contar con más pericia equivale a contar con una póliza de seguro. En efecto, ello garantiza en parte que ciertas puertas permanezcan abiertas en un mercado laboral extremadamente cambiante. En una época de inflación de certificados de aptitud, más certificados significan menos puertas cerradas.[46] (Esto también funciona en la escuela. Algunos maestros darán su apoyo a la informatización porque ésta les ofrece una sensación real de competencia y control que ahora pueden estar perdiendo en sus empleos *y*, tal vez, también porque ofrece vías de ascenso social dentro de la burocracia escolar.)

Este factor de los certificados tiene aquí una importancia especial. En el pasado, como las ventajas de la escolarización las obtenía gente étnicamente distinta, grupos de clase obrera, mujeres, etc., uno de los efectos latentes era el de subir el nivel de certificación exigido para sectores enteros de empleos. Así, se mantuvieron las barreras de clase, raza y sexo mediante una constante elevación de esos niveles. Aunque esto fuera más una cuestión estructural que un proceso consciente, a menudo el efecto fue, con el tiempo, el de una nueva «prohibición» de empleos, recursos y poder a segmentos enteros de una población. Esto también puede ser una consecuencia latente de la informatización del currículum escolar. Aun cuando, como he mostrado, el grueso de los nuevos empleos no exija «saber informático», el establecimiento de requisitos de computación y programas ordenancistas en las escuelas condenará a mucha gente a una degradación económica aún mayor. Dado que los requisitos son artificiales en muchos sentidos —el conocimiento de informática no será tan necesario

44. *Ibíd.*, pág. 31. Así, la familiaridad y la comodidad de los estudiantes con los ordenadores se convierte en una forma de lo que ha dado en llamarse «capital cultural» de los grupos mejor situados. Para más análisis de la dinámica del capital cultural, véase Apple, *Educación y poder*, y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981.

45. Olson, «Who Computes?», pág. 23. Véase el análisis de la competencia entre las clases por las cualificaciones académicas en Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984, págs. 133-168.

46. Una vez más, agradezco a Susan Jungck ese argumento.

y la cantidad de empleos que requieren elevadas cotas de habilidad será relativamente escasa—, nos limitaremos a asignar una etiqueta más a estos estudiantes. Sencillamente se ampliará el «analfabetismo funcional» para que incluya a los ordenadores.[47]

Así, pues, en lugar de responsabilizar a una economía no igualitaria y a una situación en que no se dispone de un trabajo serio y satisfactorio, en lugar de ver cómo la nueva tecnología, a pesar de todos sus beneficios, está «creando progresivamente una subclase de trabajadores desplazados y marginados», se personaliza la carencia. La ausencia de conocimientos de informática se convierte en un defecto de los estudiantes y de los trabajadores. Por tanto, uno de los resultados, social e ideológicamente más significativos, de los requisitos de la informática en la escuela, es que éstos pueden servir como medios «para justificar las vidas perdidas por un proceso de descualificación masiva, que arroja sobre sus auténticas víctimas la responsabilidad por la pérdida de posiciones en la educación y en el empleo.»[48]

Naturalmente, para muchos padres de ciertos niños puede que este proceso permanezca oculto. Sin embargo, la cuestión no gira alrededor del tema de la movilidad individual, sino en torno a sus efectos a gran escala. Los padres pueden ver que estos programas ofrecen importantes vías de progreso, y algunos estarán en lo cierto. Sin embargo, en una época de graves problemas económicos, los padres tienden a sobrestimar lo que la escuela puede hacer por sus hijos.[49] Como he documentado ya con anterioridad, simplemente no habrá bastantes empleos, y la competencia será intensa. La introducción acrítica de una inversión en *hardware* y en *software* ocultará ampliamente la realidad de la transformación del mercado de trabajo y servirá de apoyo a quienes ya gozan de ventajas, a menos que se dedique una profunda reflexión a estas implicaciones.

No obstante, supongamos que fuese importante que todo el mundo adquiriera saber informático y que estas grandes inversiones en tiempo, dinero y personal fueran en realidad necesarias para nuestro futuro económico y educacional. Dado todo esto, ¿qué es lo que está pasando realmente en las escuelas? ¿Se está produciendo desigualdad en el acceso y en el resultado? Pese a que muchos educadores luchan incesantemente contra estos efectos, ya comenzamos a advertir signos de la creación de esa desventaja.

En el uso del ordenador son evidentes las diferencias sobre la base de la clase, la raza y el sexo. Por ejemplo, en las escuelas de clase media, la cantidad de ordenadores es considerablemente mayor que en las de clase obrera o en las escuelas de los sectores populares superpoblados de las grandes ciudades a las que asisten niños de color. También es mucho más alto el índice de orde-

47. Noble, «The Underside of Computer Literacy», pág. 54.

48. Douglas Noble, «Computer Literacy and Ideology», *Teachers College Record*, 85, verano de 1984, pág. 611. Este proceso de «acusar a la víctima» tiene una larga historia en educación. Véase Apple, *Ideología y currículo*, especialmente el capítulo 7.

49. R. W. Connell, *Teachers' Work*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1985, pág. 142.

nadores por niños. Este es un descubrimiento trágico en sí mismo. Sin embargo, hay que agregar todavía algo más. Estas escuelas en condiciones económicas privilegiadas no sólo tienen más horas de práctica y más apoyo técnico y docente, sino que incluso la manera en que se utiliza el ordenador es a menudo distinta de la que se encuentra en general en las escuelas de zonas más desfavorecidas. La habilidad para programar, la generalización, una experiencia personal de la multitud de cosas que se pueden hacer con ordenadores tanto en el marco de una asignatura como en áreas interdisciplinarias, todo eso tiende a acentuarse más aún[50] (aunque los usos simplemente prácticos y de adiestramiento están todavía muy extendidos aquí).[51] Vale la pena comparar esto con la utilización automática, mecánica y relativamente de bajo nivel que tiende a prevalecer en la escuela de clase obrera.[52] Estas diferencias no carecen de importancia, pues implican una ratificación de las divisiones de clase.

A medida que los investigadores escarban por debajo de las lisonjeras afirmaciones de un futuro informático para todos los niños, salen a la luz nuevas pruebas en apoyo de los juicios que acabo de enunciar. El impacto diferencial se aclara en las siguientes cifras. En los Estados Unidos, mientras que más de los dos tercios de las escuelas de las áreas ricas tienen ordenadores, sólo los hay en aproximadamente el 41 por ciento de las escuelas más pobres. Lo que se hace con la máquina es al menos tan importante como el hecho de tenerla, naturalmente, y en esto las diferencias vuelven a hablar por sí mismas. Un estudio realizado en las escuelas elementales más pobres ha descubierto que los niños blancos tenían cuatro veces más probabilidades de usar ordenadores para programar que los niños negros. Otro ha descubierto que los hijos de profesionales empleaban ordenadores para programar y les daban también otros usos «creativos». Los hijos de no profesionales tendían más a utilizarlos para ejercicios y prácticas en matemáticas y lectura, así como para el trabajo «vocacional». De hecho, en general, «la programación se ha considerado como patrimonio de los más dotados e inteligentes» y de los estudiantes más ricos. Los estudiantes con menos posibilidades económicas parecen pensar que el ordenador sólo es un instrumento para sesiones de adiestramiento y de práctica.[53]

También son muy notables las diferencias de sexo. De cada tres estudiantes

50. Olson, «Who Computes?», pág. 22.

51. Para un análisis del énfasis puesto sobre este uso limitado de los ordenadores y los problemas pedagógicos a ello asociados, véase Michael J. Streibel, «A Critical Analysis of the Use of Computers in Education», artículo inédito, Department of Curriculum and Instruction, Universidad de Wisconsin, Madison, 1984.

52. Olson, «Who Computes,», pág. 22.

53. Campbell, «The Computer Revolution: Guess Who's Left Out?», pág. 3. Sin embargo, muchos expertos en computación son muy críticos ante el hecho de que se enseñe a los estudiantes primordialmente a programar en BASIC, un lenguaje muy poco apropiado para el progreso posterior del trabajo en informática. Michael Streibel, comunicación personal.

que aprenden hoy en día con ordenadores, dos son hombres. Incluso aquí, los datos son engañosos, pues las niñas «tienden a concentrarse en los cursos introductorios», no en los de niveles avanzados.[54] Un analista resume la situación de una manera muy clara:

> Aunque abundan las historias acerca de estudiantes que no quieren hacer nada que facilite su acceso a los ordenadores, la mayoría de los jóvenes que trabaja con ordenadores escolares son blancos y hombres [y económicamente bien situados]. El incesante aumento de los centros de ordenadores personales y programas fuera del horario escolar y de fin de semana, está dirigido a los muchachos blancos de clase media. La mayoría de los padres pertenecientes a minorías [y pobres] no puede permitirse enviar a sus hijos a participar en esos programas.[55]

Este choque de clases, razas y sexos también aparece en prácticas escolares tradicionales, como la división de los niños según su supuesta capacidad. Así, las secciones profesionales y de negocios de esta división adquirirán las habilidades correspondientes al procesamiento de palabras y serán cubiertas primordialmente por mujeres jóvenes (de clase obrera).[56] Las secciones académicas insistirán en las capacidades y usos más generales de programación y serán desproporcionadamente masculinas.[57] Puesto que en la mayoría de las escuelas los programas de ordenador tienen en general su ámbito básico en las matemáticas y la ciencia, las diferencias de sexo pueden verse realzadas aún más dado el frecuente trato diferencial dispensado a las niñas en estas clases y los modos en que los currícula de matemáticas y ciencia cumplen ya «la función selectiva de la escuela y contribuyen a la reproducción de las diferencias de sexo.»[58] A pesar de que muchos maestros y trabajadores en currícula han dedicado mucho tiempo y esfuerzo a otorgar igualdad tanto a las oportunidades como a los resultados de los estudiantes de matemáticas y ciencia (y esos esfuerzos son importantes), el problema sigue siendo grave. Y puede empeorar con la informatización de estas asignaturas.

54. Campbell, «The Computer Revolution».

55. *Ibíd.*

56. Un análisis de lo que les ocurre a las mujeres jóvenes en estos programas de oficina y cómo los mismos responden tanto a los currículos como a sus experiencias laborales posteriores puede hallarse en Linda Valli, «Becoming Clerical Workers: Business Education and the Culture of Feminity», en Apple y Weiss, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, págs. 213-234. Véase también su más extenso tratamiento en Linda Valli, *Becoming Clerical Workers*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

57. Jane Gaskell en Olson, «Who Computes?», pág. 13.

58. Feodora Fomin, «The Best and the Brightest: The Selective Function of Mathematics in the School Curriculum», en Lesley Johnson y Deborah Tyler, comps., *Cultural Politics: Papers in Contemporary Australian Education, Culture and Politics*, Melbourne, University of Melbourne Sociological Research Group in Cultural and Educational Studies, 1984, pág. 220.

Hacia el saber social

Hemos visto algunas de las posibles consecuencias negativas de la nueva tecnología en la educación, incluso la descualificación y la pérdida de poder de los maestros y la creación de desigualdades a través del gasto, la inflación de certificados y las limitaciones en el acceso. Sin embargo, es importante advertir que los problemas que rodean el proceso de descualificación no se limitan a los maestros, sino que incluyen las maneras en que se enseña a los estudiantes a pensar su educación, sus futuros roles en la sociedad y el lugar de la tecnología en esta última. Permítaseme explicar qué quiero decir con esto.

La nueva tecnología no es únicamente un montaje de máquinas y su *software* correspondiente. La nueva tecnología lleva consigo una *forma de pensar* que orienta a una persona a enfocar el mundo de una manera particular. Los ordenadores implican maneras de pensar primordialmente *técnicas*.[59] Cuanto más transforma la nueva tecnología el aula en su propia imagen, tanto más una nueva lógica sustituye a la comprensión crítica, sea política, sea ética. El discurso del aula se centrará más en la técnica, y menos en el contenido. Una vez más, el «cómo» reemplazará al «por qué», pero, esta vez, del lado del estudiante. Esta situación requiere lo que llamaré una cultura social, no técnica, para todos los estudiantes.

Aun cuando los ordenadores puedan tener técnicamente sentido en todas las áreas del currículum e incluso para todos los estudiantes, no ya de modo predominante para los hombres blancos ricos, aun cuando puedan resultar técnicamente eficaces en su uso, quedan por tratar ciertas cuestiones críticas de política y de ética del currículum. Así, pues, es decisivo que cuando se introduzca la tecnología en las escuelas, los estudiantes posean una comprensión seria de los problemas que giran en torno a sus más amplios efectos sociales, muchos de los cuales ya he planteado.

Desgraciadamente, a menudo no es éste el caso. Cuando se trata del impacto social y ético de los ordenadores, en general se enfocan de una manera prácticamente inocua. En uno de los estados más grandes de los Estados Unidos, una reciente propuesta respecto de un currículum informático para todo su territorio nos ofrece un ejemplo de lo que se acaba de decir. Los objetivos que tienen que ver con cuestiones sociales en el currículum se centran alrededor de un conjunto particular de problemas. El currículum afirma que «el estudiante habrá de ser consciente de algunos de los principales usos del ordenador en

59. A este respecto, es útil la obra de Michael Streibel sobre los modelos de pensamiento que se incorporan de ordinario en los ordenadores en educación. Véase Streibel, «A Critical Analysis of the Use of Computers in Education». También es importante aquí el problema más general de la relación entre tecnología y control de la cultura. Se hallará una útil visión de conjunto de esta cuestión en Kathleen Woodward, comp., *The Myths of Information: Technology and Postindustrial Culture*, Madison, Coda Press, 1980.

la sociedad moderna... y el estudiante habrá de ser consciente de las oportunidades profesionales relacionadas con los ordenadores».[60] En la mayor parte de los currículos se carga el acento en los componentes técnicos de la nueva tecnología. Sólo se lanzan una breves ojeadas a la historia de los ordenadores (ocasionalmente se menciona el papel de la mujer en su desarrollo, lo que, al menos, es un signo positivo). Sin embargo, la estrecha relación entre el uso militar del ordenador y su desarrollo casi no se menciona. Se señalan los usos «benignos», a lo que se une una descripción poco realista del contenido y la posibilidad de las carreras informáticas, junto con lo que Douglas Noble ha llamado «una mirada llena de asombro ante las maravillas del futuro». Lo que jamás se menciona es la pérdida de empleos o la degradación social. Se omite por completo la verdadera destrucción de las vidas de los obreros de la industria automovilística, los montadores y los oficinistas sin empleo.[61] Y también se mantienen ocultos los dilemas políticos, económicos y éticos implícitos cuando se elige entre, digamos, la «eficiencia» y la calidad del trabajo que los individuos experimentan, entre el beneficio y el puesto de trabajo de una persona.

¿Cómo se equilibra todo esto? Dejando claro desde un comienzo que el conocimiento que los estudiantes han de tener de la nueva tecnología va más allá de lo que tan fácilmente se da por supuesto. Una considerable porción del currículum debería organizarse en torno a cuestiones relativas a la cultura social: «¿Dónde se usan los ordenadores? ¿Para qué se usan? ¿Qué necesita *realmente* la gente saber para utilizarlos? ¿Mejora el ordenador la calidad de vida de alguien? ¿De quién? ¿Perjudica la vida de alguien? ¿De quién? ¿Quién decide cuándo y dónde deben usarse los ordenadores?»[62] A menos que estén *plenamente* integrados en un programa escolar y en *todos* los niveles, yo lo dudaría mucho antes de defender la utilización de la nueva tecnología en el currículum. Lo contrario dificulta que los estudiantes puedan pensar crítica e independientemente acerca del lugar que la nueva tecnología tiene y debería tener en la vida de la mayoría de la gente de nuestra sociedad. Nuestra tarea de educadores implica la cualificación, no la descualificación. A menos que los estudian-

60. Citado en Noble, «The Underside of Computer Literacy», pág. 56.

61. *Ibíd.*, pág. 57. Un hecho interesante, aunque poco conocido, es el de que la mayor proporción de programas de computación tienen que ver actualmente con fines militares. Véase Joseph Weizenbaum, «The Computer in Your Future», *New York Review of Books*, 30, 27 de octubre, 1983, págs. 58-62.

62. Noble, «The Underside of Computer Literacy», pág. 40. Sobre todo en el caso de los estudiantes con currícula profesionales, estas cuestiones debieran aumentar el potencial si se desarrollaran en el marco de un programa más amplio que tuviera por objetivo el de proporcionar a los jóvenes —hombres y mujeres— una amplia experiencia y comprensión de *todos* los aspectos del control del conjunto de una empresa o una industria, y no simplemente aquellas «habilidades» que reproducen la estratificación del lugar de trabajo. Véase Center for Law and Education, «Key Provision in New Reforma Vocational Education: Focus is on Broader Knowledge and Experience for Students/Workers», *Center for Law and Education, Inc. D.C. Report*, 28 de diciembre, 1984, págs. 1-6.

tes sean capaces de afrontar honesta y críticamenta estos complejos problemas éticos y sociales, los únicos con posibilidad de actuar serán quienes hoy detentan el poder para controlar los usos de la tecnología. No podemos permitir que esto suceda.

Conclusión

Soy consciente de que algunas afirmaciones de este capítulo pueden ser más bien polémicas. Pero acentuar el lado negativo puede servir para iluminar mejor muchos de los problemas críticos que tan fácilmente pueden pasarse por alto, dado el inmenso volumen de trabajo por el que el personal de las escuelas ya tiene que responder. A menudo, las decisiones se toman con excesiva rapidez, sólo para tener que lamentarlas más tarde, cuando empiezan a ponerse en marcha medidas que habrían podido evitarse en caso de haber reflexionado más detenida y consecuentemente acerca de las implicaciones de las propias acciones.

Como he observado al comienzo de esta discusión, hoy en día existe una especie de atropellada obsesión por emplear el ordenador en todas las áreas de contenido. En realidad, es casi imposible encontrar una asignatura que no se pueda «informatizar». Aunque las matemáticas y la ciencia (y algunas partes de la educación profesional) siguen siendo el ámbito básico de una gran proporción de los currículos informatizados que se han propuesto, las demás áreas no se quedan muy atrás. Si se consigue adaptarlas a la instrucción informatizada, eso, aunque parezca raro, resultará o bien menos eficaz que los métodos que los maestros han desarrollado tras años de dura práctica, o bien menos saludable, tanto desde el punto de vista educacional como desde el económico. Demasiado a menudo, no es la máquina la que se adapta a las necesidades y perspectivas educativas del maestro, los alumnos y la comunidad, sino que son estas necesidades y perspectivas las que se adaptan a la tecnología.

Sin embargo, como he demostrado, la nueva tecnología no está sola. Va ligada a las transformaciones en la vida, el empleo, las esperanzas y los sueños de grupos reales de personas. Para algunos de estos grupos, su vida mejorará. Para otros, sus sueños se harán añicos. Por tanto, las decisiones correctas acerca del lugar apropiado de la nueva tecnología en educación no son decisiones tan sólo educacionales. Son fundamentalmente opciones acerca del tipo de sociedad que tendremos, de la sensibilidad social y ética de nuestras instituciones para con la mayoría de nuestros futuros ciudadanos. Aquí los educadores pueden recibir orientación acerca de las posiciones críticas que, sobre la introducción y el uso de la nueva tecnología, han adoptado algunos de los sindicatos más progresistas en algunos países.

Mi exposición no ha tenido por finalidad convertirnos a todos en neoluditas, individuos dispuestos a romper las máquinas que amenazan nuestros puestos de trabajo o los de nuestros hijos. La nueva tecnología está ahí. No desaparecerá. Nuestra tarea como educadores es asegurar que cuando entre en el aula, lo haga por buenas razones políticas, económicas y educativas, no porque los grupos poderosos quieran redefinir nuestros principales objetivos educativos a su imagen y semejanza. Debemos tener las ideas claras acerca de si el futuro que promete a nuestros estudiantes es real o ficticio. Necesitamos estar seguros de que sea un futuro que puedan compartir *todos* nuestros estudiantes, y no tan sólo unos pocos elegidos. Después de todo, la nueva tecnología es cara y ocupará una buena parte de nuestro tiempo y del de los maestros, los administradores y los estudiantes. Es muy importante preguntarnos si el tren al que se nos ha pedido que nos subamos marcha en la dirección correcta. Demasiado largo es el camino para volver andando.

CONCLUSION

8 EN APOYO DE LA DEMOCRACIA EN EDUCACION

La educación y los educadores

En este volumen he descrito ciertas tendencias históricas y presentes a partir de las cuales se han constituido y se constituyen hoy maestros y textos. Cada capítulo ha tratado de insertar los problemas educacionales en su contexto social, para situar lo que les sucede a maestros, libros de texto, currículos y tecnología en los movimientos sociales más amplios de los que forman parte.

Stanley Aronowitz y Henry Giroux han urgido acertadamente a los educadores a desarrollar no sólo un «lenguaje de crítica», sino también un «lenguaje de posibilidad». Ante la ausencia de un análisis serio del «grado en que las fuerzas populares podrían apoderarse de la ideología democrática de las escuelas, y los elementos del conocimiento escolar y, sobre la base de éstos, encontrar la posibilidad de acumular poder en las escuelas», la probabilidad de una práctica educativa democrática y crítica se ve sensiblemente disminuida. Necesitamos reconocer la relación positiva, y no sólo la negativa, entre conocimiento y poder.[1] Sólo entonces puede desarrollarse un programa político y educacional en torno a quiénes pueden hacerse cargo de la organización. Son observaciones muy importantes, con las que estoy completamente de acuerdo. Pero un lenguaje posibilista requiere como fundamento un sentido histórico. Necesitamos reconquistar nuestro pasado para ver qué es posible. Por esta razón, he prestado considerable atención a la historia de la enseñanza en tanto ocupación marcada por la clase social y, especialmente, por el sexo. Al comprobar cómo los maestros *contribuyeron a escribir su propia historia* (por contradictoria que parezca), al restaurar una vez más su (y nuestra) memoria colectiva del alcance y los éxitos de las luchas políticas concretas, damos un gran paso adelante en

1. Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education under Siege*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985, págs. 6-7.

la renovada legitimación de esas luchas en un época de restauración conservadora. El mero sentido de nuestras propias victorias previas, aunque sean parciales, hace posible un futuro democrático.

Pero las posibilidades también deben fundarse en una apreciación, libre de romanticismos, de las circunstancias en las que nos encontramos. Esto no significa estimular el cinismo ni conducir a la inactividad. Por el contrario, lo que se pretende es mostrar que no se puede simplemente desear que estas condiciones desaparezcan. Acción organizada es lo que se necesita, no sueños románticos; pero estos sueños utópicos proporcionan las fuentes imaginativas necesarias para describir la diferencia, y no deben despreciarse. En estas circunstancias, nuestra primera tarea como educadores es educarnos a nosotros mismos en estas condiciones. Para reconstruir las instituciones de nuestra sociedad en torno a los principios del bien común, y no de la privatización y la codicia,[2] la gente —incluidos los educadores— ha de estar convencida de que la organización actual, y la emergente, de una gran parte de nuestras instituciones económicas, políticas y culturales, no es igualitaria ni justa. Aliento la esperanza de haber contribuido, con la recopilación de datos sobre las desigualdades de clase, raza y sexo dentro y fuera de nuestras instituciones formales de educación, y con las críticas a algunas de las principales propuestas de reconstrucción de la enseñanza y los currículos, a demostrar la seriedad de estos problemas.

Por supuesto, la larga historia de la acción de los maestros —pero también de aquello que Vincent Harding ha llamado el gran río de luchas de la gente de color, las mujeres, etc.—[3] nos será cada vez más desconocida a medida que los libros de texto se organicen progresivamente en torno a las necesidades del capital financiero, que las escuelas vayan industrializándose y que los maestros pierdan la autonomía que tantos años les costó conquistar. Nuestra capacidad, como educadores, para educarnos a nosotros mismos —y, por tanto, la educación posterior de nuestros alumnos en todos los niveles— depende, pues, y no poco, del apoyo que reciba la posibilidad de una práctica curricular y de enseñanza más democrática. La posesión de conocimiento no nos garantiza el poder ni un futuro más democrático; pero se puede estar seguro de que, sin el conocimiento, la posibilidad de contemplar ese futuro será más difícil que nunca.

Tenemos que recordar que existen *precondiciones educacionales y culturales* susceptibles de provocar movimientos y desafíos a gran escala, o incluso a pequeña escala, en contra de la restauración conservadora. A menos que nos «escolaricemos» nosotros mismos en torno a la desigualdad de realidades de esta sociedad, ¿cómo podremos conseguir que los estudiantes, los maestros y otros

2. Para un brillante análisis de los principios en los que se basa el bien común, véase Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

3. Vincent Harding, *There is a River: The Black Struggle for Freedom in America*, Nueva York, Vintage, 1981.

sectores con los que trabajamos, tengan los recursos necesarios para organizarse y actuar también sobre esas realidades?

Extrañamente, hay demasiados educadores y profesores universitarios que padecen una peculiar forma de odio hacia sí mismos. Todos ellos «saben» que el sistema educacional no cambiará el mundo; que la educación, a largo plazo, altera muy poco las relaciones macrosociales. (¿Quizá debieran escuchar más los comentarios de los campesinos y trabajadores de Nicaragua sobre el saber y la cultura?) Sin embargo, estos mismos individuos han llegado a esas conclusiones a través de discusiones, de la lectura y el estudio. ¿Por qué negar el lugar de la educación a los otros? Es evidente que esa actividad educativa sólo es una parte de todo cuanto se necesita para la acción colectiva. Pero para que esa acción sea reflexiva, y para que esa acción nazca a partir de las experiencias vividas de la gente, tal como lo documentan Freire en América Latina y Shor y otros en los Estados Unidos, esa actividad no puede ignorarse.[4]

Por supuesto, en tanto educadores, no podemos dejar de advertir que el hecho de suponer que la reforma de la escuela pueda producir por sí misma un impacto importante en las estructuras de la economía y la sociedad global, es sin duda una ingenuidad. Sin embargo, como nos recuerda Ken Jones: «No es imposible animar a la educación para que resista la continua presión de que es objeto y para que prepare estudiantes que puedan desempeñar roles políticos y económicos [sin poder alguno]; ni que, mientras tanto, pueda estimular una crítica del sistema que plantea tales exigencias».[5] Tampoco es imposible trabajar en esta tarea codo a codo con los maestros y arrancar las raíces mismas de la sensación, que tantos maestros experimentan hoy, de perder el control del propio proceso de trabajo. Combinar su análisis personal con la propia sensación estructural de lo que está sucediendo; escuchar y aprender unos de otros: he ahí el primer paso.

Fue un grupo de maestras feministas el que me mostró por primera vez el poder de la reflexión sobre la enseñanza en tanto trabajo de mujeres. Su voluntad de escuchar mi análisis predominantemente de clase y nuestros constantes esfuerzos conjuntos para fundir ambas posiciones han producido refuerzos y alteraciones mutuas en nuestras actitudes al principio aparentemente aisladas. Mientras tanto no sólo hemos elaborado un análisis más sólido, sino que se han construido las bases de la responsabilidad política y educativa. A menos que trabajemos con maestros progresistas —muchas de cuyas intuiciones de lo que está ocurriendo en su propio trabajo y en la vida de los demás en el conjunto de la sociedad son verdaderamente penetrantes—, tanto nuestras ac-

4. Véase Paulo Freire, *The Politics of Education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985 (trad. cast.: *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, en prensa), e Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston, South End Press, 1980. Véase también el análisis en Aronowitz y Giroux, *Education under Seige*, y en el último capítulo de Ira Shor, *Culture Wars*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

5. Ken Jones, *Beyond Progressive Education*, Londres, Macmillan, 1983, pág. 12.

ciones en educación como los análisis relacionados con ellas serán incompletos y, tal vez, estén condenados al fracaso.

Afrontar la complejidad

El potencial crítico de cualquier análisis social nunca surgirá de un supuesto distanciamiento. Ante todo, porque a menudo ese distanciamiento es meramente ilusorio. Surge más bien de la capacidad que una investigación de esa naturaleza tenga para ayudarnos a formular un juicio sobre realidades sociales que parecen injustas.[6] Precisamente, uno de mis objetivos principales en este libro ha sido el de proporcionar instrumentos, y modos de utilizarlos, que nos ayudaran a formular interrogantes críticos acerca de la naturaleza de los «maestros» y los «textos» y sus relaciones con la más amplia dinámica ideológica, política y económica. Aunque apunto al terreno del conflicto y a tendencias específicas que han sido, son y deben ser discutidas, he preferido ser honesto, y no superficialmente optimista, en cuanto a lo que está sucediendo ahora mismo. Tiendo a creer que la honestidad ante las dificultades que debemos afrontar en la creación de las condiciones para la democratización de la enseñanza, los textos y la tecnología, es en cierto modo una virtud.

La captación de estas realidades sociales no es únicamente producto del análisis, sino que recibe su forma a partir de nuestras acciones políticas en el mundo real. (Por cierto, así ha ocurrido en mi caso personal.) Incluso ante lo que, en nuestro propio análisis politicoeconómico, parecen condiciones insuperables, las mujeres y los hombres reales han demostrado siempre que, dada la mínima oportunidad, es posible construir y proteger la sustancia de la democracia en su vida cultural, política y económica. Gramsci tal vez lo expresara mejor en su máxima: «Pesimismo del intelecto, optimismo de la voluntad». Por supuesto, lo importante es la combinación de estas dos cosas: no la «razón» desprendida de la emoción, el valor, la acción, sino todas estas cualidades íntimamente interconectadas, cada una de ellas informando a las otras acerca de cómo crear el bien común y actuar contra los obstáculos que obstruyen el camino hacia esa meta.

Sin embargo, en esta sociedad es muy difícil realizar esta conexión orgánica. Y así es, en parte, debido a que nuestro concepto moderno de razón social parece caracterizarse cada vez más como una especie de análisis de costes y beneficios. (Se codifica siempre como beneficios *versus* gente —lo que antes he llamado derechos de propiedad *versus* derechos de la persona— y, en este cálculo de valores, el segundo término sólo resulta útil si sirve para elevar el primero.) Tan importante como esto es la auténtica dificultad de sumirse en

6. Jorge Larrain, *Marxism and Ideology*, Atlantic Highlands, N.J., Humanities Press, 1983, pág. 5.

una reflexión crítica disciplinada en una época en la que importantes sectores de nuestras universidades están sufriendo un proceso de reconstrucción en torno a las necesidades del capital,[7] y en la que, en el clima de desenfrenado arribismo que impregna el actual resurgimiento de la derecha, la crítica social se ve en general como una cierta manera de «antinorteamericanismo».

Sin embargo, ¿qué clase de sociedad es esta en la que vivimos, que deja sistemáticamente aparcados en el desván, como ejemplos de «catastrofismo», tantos análisis críticos serios que, ya sea originados en las experiencias fenomenológicas propias o ajenas, ya sea en la pluma de los estudiosos, ven hoy la luz casi sin cesar? ¿Qué clase de sociedad es esta en la que hasta tal punto se hace de la distracción virtud, en la que cualquier análisis de la vida y del futuro de nuestros hijos y sus maestros (y, en una era nuclear, el de su simple supervivencia) que no los conciba como seres económicos que cumplen su función en la máquina de beneficios termina por convertirse en una rareza? Uno se queda, incluso en medio de la crisis actual, con la imagen de una «habitación atestada de gente en la que alguien trata de pensar mientras en un rincón tiene lugar un baile y en el otro alborota una banda militar».[8] La banda no toca canciones de sindicatos ni canciones de solidaridad o de protesta. Toca música escrita para mantener altos los «niveles», la productividad y los beneficios, a fin de que podamos contribuir al rearme y a la reindustrialización de «nuestra nación». Y la música se ejecuta en el teclado de un ordenador.

La música es estridente; el baile, seductor. Pero la gente de aquella cola próxima a la escuela de Washington todavía sufre. Y las mujeres y la gente de color, cada vez más pobres, todavía lucha para que le dure lo poco que tiene. Y se recortan los programas esenciales en educación, nutrición, ayuda legal, seguridad, salud y bienestar, etc. Y muchísimos hombres y mujeres abandonan su puesto de trabajo y el país para ser reemplazados por mano de obra poco cualificada, mal pagada, a menudo a tiempo parcial, alienante (o para que no les reemplace nadie). Y los puestos de trabajo que quedan —incluso los que cuentan con un cierto grado de autonomía— son reestructurados para hacerlos «más eficientes» y más controlados. Y se centraliza el poder económico. Y la banda sigue tocando.

Sin embargo, otra gente, incluyendo personas como las de la cola y como las que están perdiendo sus programas, sus trabajos y su autonomía, intenta acallar a esa banda y detener el baile. Es difícil pensar con todo ese ruido; pero se piensa, y a menudo muy seriamente. A veces, el mero hecho de pensar con seriedad puede ser una forma de resistencia. Son dos partes de un tándem social. Sin embargo, sólo en ciertos casos estas formas de resistencia adoptan

7. Véase, por ejemplo, David Dickson, *The New Politics of Science*, Nueva York, Pantheon Books, 1983, pág. 5.

8. Raymond Williams, *The Year 2000*, Nueva York, Pantheon Books, 1983, pág. 18 (trad. cast.: *Hacia el año 2000*, Barcelona, Crítica, 1984).

carácter político. Sólo en condiciones específicas se convierten en «luchas destinadas a poner término a las relaciones de dominación en tanto tales». Así las cosas, uno de nuestros problemas teóricos y políticos más importantes estriba en identificar las condiciones que conducen a la acción colectiva.[9] Esta fue una de las tareas centrales que me propuse en *Educación y poder*, el volumen que precedió a éste. Allí comencé a elaborar un examen del impacto de la crisis ideológica y económica sobre nuestra vida, los cambios en el proceso de trabajo y en nuestra cultura cotidiana, los conflictos internos del Estado en la política económica y la estrategia política y cultural, y la creciente importancia del conocimiento técnico-administrativo en la economía y la escuela, así como un intento de mostrar los límites —y las posibilidades— de un conjunto más democrático de disposiciones sociales y culturales dentro de nuestra sociedad en general y de nuestro sistema educativo en particular. Al mismo tiempo, a la manera de un primer intento señalé la importancia de tomar tan en serio las relaciones de sexo y de raza como las de clase, si de verdad queremos actuar de una manera más progresista.[10] Este programa no reduccionista suministró gran parte del énfasis que se oculta detrás del análisis que he realizado en este libro, en el que he tratado de llevar más lejos estos argumentos y, lo que es igualmente importante, de aplicarlos y esclarecerlos.

Evidentemente, el hecho de conceder una atención paralela a la dinámica del sexo y a la de la raza complica considerablemente las cosas. El reconocimiento de que la cultura y el Estado están ligados a la economía y son a la vez relativamente autónomos de ésta, no contribuye demasiado a disminuir la complejidad. Estas laberínticas relaciones —conflictos entre formaciones raciales, de clase y de sexo (*y también* en el interior de ellas) en torno al poder cultural, político y económico, en torno a metas sociales y educacionales dentro del Estado— son reales. ¿Por qué pretender, en virtud de algún extraño compromiso con la ortodoxia, que no existen? En la comunidad educativa crítica, desgraciadamente, demasiado a menudo la búsqueda de las condiciones que podrían conducir a la acción colectiva se ha centrado casi exclusivamente en la clase social y, por tanto, ha negado en la práctica una de las realidades primarias vividas, por ejemplo, por tantos maestros elementales. De ahí que resulte mucho más difícil desvelar algunas de las bases más poderosas de la acción colectiva.

He sostenido aquí que las relaciones de clase constituyen sólo un polo —importante, seguramente, como jamás he dejado de señalar— alrededor del cual han surgido y podrían surgir estas acciones colectivas. En todo este volumen

9. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, Londres, Verso, 1985 (trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización democrática*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

10. Véase Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987, y, también, Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.

he reclamado que se prestara una atención particular a las luchas raciales y, especialmente, a las de sexo. Al mismo tiempo, he mostrado algunas de las maneras en que las relaciones culturales, políticas y, sobre todo, las económicas, actúan en la definición de los maestros y los textos en el proceso educativo.

Aunque acentuando algunos elementos más que otros, he tratado de mantenerme al margen de los enfoques dicotómicos de estos fenómenos. Aunque he sostenido que el sexo, la raza y la clase social son relativamente autónomos y no se pueden incluir unos en otros, es casi imposible comprender completamente cada uno de ellos a través de un «análisis discreto». Esto quiere decir que vivimos en una sociedad estructurada *al mismo tiempo* según la clase, el sexo y la raza. El sexo tiene una influencia concreta sobre la conciencia y la organización de la raza y la clase. Pero la clase, a su vez, está recíprocamente relacionada con el sexo y la raza. Es precisamente la articulación entre los tres factores lo que hay que comprender, y no sólo sus tendencias aisladas.[11] Esta afirmación no pretende devaluar la clase, sino mostrar sus cualidades relacionales emergentes, mostrar su materialización en sujetos sexuados y pertenecientes a una raza. De ahí, en todo el libro, mis análisis de la posición variable de las mujeres y la gente de color en la composición de clase de los países capitalistas avanzados.

Maestros y textos ha dirigido especialmente su atención al sexo y la clase, demostrando su articulación a lo largo del tiempo en la construcción del proceso de trabajo en la enseñanza y de la economía política de los textos, tanto para los estudiantes como para el público en general. Para llevar a cabo este análisis a fondo sería necesaria una indagación igualmente seria de la concepción de la enseñanza y el currículum en términos de la estructuración racial de nuestra formación social, cuyo comienzo ya ha tenido lugar en Inglaterra y en los Estados Unidos.[12] Al demostrar esa articulación, la he situado en el marco de ciertas tendencias emergentes en la economía y sus conexiones dialécticas con los actuales intentos de reestructurar la educación.

Habrá quien sostenga que he ido demasiado lejos en mi insistencia en las relaciones de sexo. (Yo sé, por otro lado, que probablemente no haya ido aún lo suficientemente lejos.) Habrá quien concluya que no se ha prestado la atención debida al control simple y directo de la educación por parte del Estado ni al control de una y otro por parte de la economía. Después de todo, ¿no es la educación un simple instrumento, entre muchos otros pertenecientes al arsenal del capital, para imponer sus propias pautas a la enseñanza, el currícu-

11. John Solomos, «Varieties of Marxist Conceptions of Race, Class and the State: A Critical Analysis», en John Rex y David Mason, comps., *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge, Cambridge University Press, en prensa, pág. 8.

12. Véase, por ejemplo, Centre for Contemporary Cultural Studies, *The Empire Strikes Back*, Londres, Hutchinson, 1982, y Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986. Cameron McCarthy me ha ayudado de un modo muy especial a comprender esto.

lum y la reproducción de la fuerza de trabajo? Como demuestran mis capítulos sobre maestras, sobre la «economía política» de los libros de texto y sobre documentos tales como *Manifiesto educativo...* y «A Nation at Risk», los grupos económica y sexualmente dominantes detentan una buena dosis de poder (poder que en algunas áreas aumenta efectivamente día a día). Sin embargo, este poder está en gran medida mediatizado y modificado por las acciones de autoformación de los maestros, las fracciones de clase dentro del Estado y el mero hecho de que las escuelas son parte importante de la arena política, y no sólo de la económica. Debido a este último punto en particular, serán presionadas para que actúen de acuerdo con normas democráticas.[13] Aun cuando el resultado sea la reproducción de condiciones hegemónicas, eso no es nunca tan simple, nunca es el mero efecto de una imposición no mediatizada, sino, siempre, el resultado de conflictos y compromisos.

Debo admitir aquí que encuentro esenciales los argumentos expuestos por Stuart Hall, uno de los escritores más penetrantes en temas de política y cultura. Estas son sus palabras:

> La tarea de la teoría crítica consiste en producir un conocimiento de complejos problemas sociales con toda la exactitud que la complejidad de su funcionamiento requiere. No es su misión consolar a la izquierda mediante la producción de simples pero satisfactorios mitos cuya única distinción resida en sus credenciales de ultraizquierdismo. (Si las leyes y las tendencias del [por ejemplo] modo de producción capitalista pudieran enunciarse de una forma simplificada por ser esencialmente simples y reductibles, ¿por qué diablos Marx les dedicó tanto espacio, no menos de tres volúmenes incompletos?) Lo más importante de todo es que estas diferencias y complejidades tienen *efectos* reales, que deben incorporarse a cualquier cálculo serio de cómo se podría resistir a sus tendencias o modificarlas.[14]

Estos son los efectos que debieran interesarnos, puesto que son el resultado de la acción social y pueden ofrecer posibilidades para la misma. Así, pues, he sostenido que despreciar la política de patriarcalismo equivale a ignorar uno de los terrenos más significativos en que se producen estos efectos.

En gran parte de este análisis he tomado mis ejemplos, sobre todo, de los Estados Unidos, y «a veces mi exposición se ha movido en las proximidades de sus circunstancias específicas. Pero lo interesante es alejarse de ellas y acercarse a situaciones mucho más generales»,[15] a la política de la enseñanza y de

13. Véase mi análisis de la necesidad de escuelas para actuar según normas democráticas y para que el Estado en general sirva en parte de apoyo a los «derechos de la persona», debido a la necesidad de mantener la legitimidad, en Apple, *Educación y poder*.

14. Stuart Hall, «The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies and the Media», en George Bridges y Rosalind Brunt, comps., *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*, Londres, Lawrence & Wishart, 1981, pág. 36.

15. Williams, *Hacia el año 2000*, pág. 21.

los textos en lugares semejantes (y diferentes). Estoy convencido de que los problemas que he señalado —las conexiones entre educación, Estado y economía, entre clase, sexo y raza— no se limitan a la experiencia norteamericana. Creo, tras haber trabajado con grupos de y en otros países, que estas interconexiones dinámicas son esenciales, en tanto piezas estructurales, para cualquier comprensión completa de todo lo que pueda exhibir alguna diferencia debido a diferentes desarrollos históricos.

La manera en que se aborda la enseñanza nos ofrece aquí un ejemplo interesante. He utilizado los Estados Unidos, y en parte Inglaterra, para demostrar las estrechas conexiones existentes entre las relaciones de sexo y de clase en la constitución y el control de la enseñanza, y he señalado cómo las actuales propuestas para modificar la enseñanza y los currículos podrían influir en la educación dadas estas conexiones. Sé muy bien que unas circunstancias políticas y demográficas nuevas crearán las condiciones necesarias para el establecimiento de una articulación distinta entre ambas relaciones. Pero la clave está en utilizar su combinación como una lente que nos permita ver más claramente algunas de las fuerzas más significativas que hacen que la enseñanza sea tal como la conocemos.

De esta manera, no sólo en los Estados Unidos, sino también por doquier, necesitamos a cada momento situar el trabajo de enseñar en sus condiciones materiales y, sobre todo, en su historia. Como he demostrado a lo largo de este volumen, sólo es posible abarcar en su plenitud las actuales «reformas» propuestas para la racionalización y la estandarización de la enseñanza y los textos si se contemplan como extensiones históricas del modo en que se ha tratado el trabajo femenino remunerado y en el contexto de la historia político-económica de la edición. Ignorar el sentido de este pasado es desconocer a la vez las pautas de los desproporcionados beneficios resultantes y la larga historia de luchas concretas de maestros reales para conquistar esa autonomía, aunque sea limitada, que hoy poseen. Estas luchas manifiestas y encubiertas tuvieron lugar en una variedad de planos, sobre el control del contenido, el tiempo, las habilidades e incluso sobre la propia presentación corporal. No han terminado, sino que continúan hoy en un contexto y un discurso transformados. Sólo si enfocamos este pasado podremos ver lo lejos que hemos llegado realmente. Y sólo si no perdemos de vista ese pasado podremos apreciar cuánto tenemos que perder, qué es lo que realmente nos estamos jugando en el actual intento de reestructurar la educación.

Todo esto quedará más claro si pensamos en el concepto de habilidades docentes. La idea de habilidad no denota tan sólo una relación técnica con un proceso de trabajo concreto. Además, y fundamentalmente, es un concepto social. Se refiere a las luchas, con o sin éxito, por conquistar el control del propio trabajo y su contenido.[16] Implica una conexión entre concepción y eje-

16. Martin Lawn y Jenny Ozga, «Teachers: Professionalism, Class and Proletarization», artículo inédito, The Open University, 1981, pág. 10.

cución, que es una relación tanto técnica como de poder. En las escuelas, el concepto tiene hondas raíces en la historia de la política sexual. El continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado por definir las habilidades docentes como un conjunto de competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo mismo a través de esas competencias y a través de un libro de texto manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes y un ordenador, documenta exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidad y poder. La especificación externa de las «competencias» docentes es una rearticulación de esa lucha, una rearticulación en la que las especificidades de sexo permanecen ocultas bajo el artificio retórico de la técnica y la responsabilidad.[17]

Por supuesto, todo esto no equivale a decir que se debería aceptar sin críticas las posiciones de los maestros sobre todas las cuestiones importantes simplemente porque quien sostiene estas creencias sea un grupo de personas cuyo trabajo es objeto de reestructuración e intensificación. Dada la contradictoria posición de clase de los maestros, *seguramente* habrá ocasiones en que adoptan actitudes menos democráticas. Lo que quiero decir es que sin un riguroso análisis de la larga historia de luchas de sexo y de clase, así como de las estrategias de enseñanza, no sabríamos qué actitud es progresista en un campo específico. Demasiado a menudo hemos supuesto que una vez que se conoce la posición de clase de los maestros, o sus sentimientos acerca de la política de clase, se sabe todo lo que interesa para representarse qué posición adoptar ante esas actitudes. Sería cómodo; pero se trata simplemente de un error. Las posiciones reales de los maestros sólo pueden descubrirse mostrando las interconexiones, a veces complementarias y a veces contradictorias, entre clase y sexo, entre trabajo remunerado y trabajo impagado, entre hogar y escuela. Y tan sólo mostrando que éstas se concretan no en estructuras, sino en agentes, en maestros reales con esperanzas, sueños y temores reales y en circunstancias materiales —como han comenzado a hacer, por ejemplo, R. W. Connell y Sara Freedman—[18] se podrán conocer las posibilidades de acción democrática. Unicamente así podemos identificar sin error lo que es progresista o no en una actitud particular cualquiera.

17. En esto hemos de ser cautelosos. Los argumentos utilizados para justificar la definición de la enseñanza en la escuela elemental como trabajo de mujeres y, por tanto, de la necesidad de control externo, pueden cambiar con el tiempo y ser distintos en diferentes contextos nacionales. Pero también, y esto es igualmente importante, pueden ser distintos en los diversos grupos, con su ideología propia y sus propios intereses materiales. Por último, los argumentos pueden tener resultados contradictorios. Véase Linda Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», *Sociological Review*, 30, noviembre de 1982, pág. 289.

18. Véase R. W. Connell, *Teacher's Work*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1985, y el trabajo de Sara Freedman con la Boston Women's Teachers' Group sobre las experiencias concretas de las maestras.

Reestructurar la educación

El objetivo, naturalmente, es la acción democrática (en metas y proceso). Lo que se necesita es un acuerdo acerca de un conjunto de posiciones que tenga en cuenta las experiencias cotidianas de los maestros y las desigualdades que se están produciendo en nuestra vida cultural, política y económica. Será inevitablemente un compromiso, pero el discurso que parta de ese conjunto de posiciones será capaz de establecer coaliciones, como las que estableció el Boston Women's Teacher's Group, entre otros, con el fin de crear un movimiento para la defensa y la extensión de las tendencias democratizadoras que aún existen en las escuelas.

Hay realmente conjuntos de posiciones que suponen una alternativa a las propuestas que tratan de estandarizar y racionalizar nuestras instituciones educativas y las prácticas curriculares y docentes que las acompañan, y que pueden hacer posible la formación de esas coaliciones. Permítaseme señalar brevemente un significativo ejemplo forjado por un grupo internacional de educadores preocupados por los efectos negativos que la restauración conservadora está produciendo en la política y la práctica curricular, de enseñanza y de evaluación. En muchos aspectos, este ejemplo se opone directamente a las tendencias que apuntan a una industrialización de la escuela, un férreo control del trabajo de los maestros, una estandarización de textos y currículos y una tecnologización del significado de estudiante y maestro, cada vez más dominantes.

El Public Education Information Network (una sucursal del International Committee of Correspondence for Democratic Schools) ha preparado una «agenda para la reforma de la escuela», titulada *Education for a Democratic Future: Equity and Excellence*. Proponen cambios en cinco áreas: 1) reforma del currículum; 2) estructura y administración escolar; 3) aumento de la eficacia del maestro; 4) comprobación y evaluación; 5) pedagogía y disciplina en la escuela. En cada una de ellas, los miembros del Network responden explícitamente a los argumentos que sostienen *Manifiesto educativo...*, «A Nation at Risk» y otros documentos por el estilo. Lo que este grupo afirma, entre otras cosas, es su firme intención de organizar a los educadores en todos los niveles —administradores, maestros, escritores, profesores universitarios, etc., incluyendo los miembros de grupos minoritarios y feministas—, para que apoyen los principios que ellos abrazan, tanto en el plano nacional como en el local, y trabajen por ellos. Aunque todavía se halla en la etapa de formación, vale la pena enunciar las metas básicas del Network.

Para el Network, los elementos constitutivos de un currículun auténticamente democrático son tres. El primero es la «cultura crítica». Aquí, el énfasis se pone en los dos términos. No sólo se trata de saber leer y escribir, sino que son importantes determinados tipos de disposiciones: por ejemplo, «la motivación y la capacidad para la crítica de lo que se lee, ve y oye; comprobar

y superar las apariencias superficiales y cuestionar el saber común». El segundo elemento incluye «conocimiento y comprensión de las diversas tradiciones intelectuales, culturales y científicas». Esto no se limita a las tradiciones de la cultura superior o de élite y a las disciplinas académicas. Hay que ir más allá de éstas, a «las historias y perspectivas culturales de la gente que, incluyendo las mujeres y las minorías, han quedado tradicionalmente al margen del estudio formal». Por último, un currículum democrático debe incluir la «capacidad para usar el conocimiento y la habilidad» con el fin de crear y «perseguir los intereses propios; de producir personal informado y adoptar decisiones políticas: y de trabajar por el bienestar de la comunidad».[19]

Son muy interesantes las propuestas del grupo Network para la estructura y el gobierno de la escuela. Antes que proceder de arriba hacia abajo, abogan por un cambio distinto hacia formas más democráticas de gobierno. Por ejemplo, sostienen que los modelos jerárquicos podrían comenzar a reemplazarse a través del intento de alcanzar las siguientes metas:

> Políticas de distrito escolar que establezcan la administración local y el control fiscal de la escuela, así como diversas formas de gobierno de la comunidad escolar.
>
> Influir en los funcionarios estatales y locales para que introduzcan formas más sensibles de evaluación, que estimulen una mayor implicación y responsabilidad colectiva de administradores y maestros en el nivel escolar.
>
> Revisar las arbitrarias regulaciones federales y estatales para eliminar las disposiciones que imponen procedimientos prescritos de antemano (por ejemplo, el uso obligatorio de tests estandarizados para determinar los resultados de la evaluación). Esto debería reemplazarse con líneas generales de orientación más flexible y permisiva que estimularan una mayor creatividad y responsabilidad de los maestros, los distritos locales y las escuelas individuales.
>
> Abolir o modificar sustancialmente la práctica de la indiscriminada adopción de libros de texto centralizados por el Estado y/o el distrito.[20]

Las propuestas para incrementar la eficacia del maestro también suponen una intención democratizadora y un reconocimiento de que las reformas escolares deben fundarse en la labor cotidiana de los maestros, no en modelos jerárquicamente organizados y abiertamente burocráticos. El documento se pronuncia a favor de una autonomía mucho mayor y del apoyo material para el maestro, apoyo que se opondrá a la descualificación, la intensificación y la racionalización de su trabajo. La clave es aquí la responsabilidad colectiva. A este respecto se proponen tres elementos: 1) Más tiempo informal para estar con los estudiantes y con los padres y para observar y discutir las prácticas curriculares y de enseñanza con otros maestros, escritores, artistas y expertos en diversos campos. Esto incluirá también más tiempo para la planificación y evaluación de sus propias acciones y las de sus colegas. 2) La previsión de períodos sabáticos regulares para todos los maestros, de modo que tengan tiempo para «el estudio y la escritura continuados, así como para mantenerse al día en las áreas de su incumbencia». 3) Facilitar el acceso a los materiales curriculares, films, libros, *software* de ordenador, etc., proporcionando las condiciones necesarias para que los maestros puedan crear y desarrollar sus propias estrategias curriculares y docentes. Sin embargo, este último elemento carecerá de relevancia si no se hacen seriamente efectivas las condiciones especificadas en el número 1), esto es, el tiempo (y, naturalmente, los recursos financieros) para evaluar y producir en conjunto. Todo esto debe unirse a aumentos masivos y equitativos de salarios (sin planes de méritos, que sólo estimulan la competencia), procedimientos radicales de revisión y relaciones laborales más estrechas entre las escuelas y los programas reformistas y más democráticos de educación de maestros.[21]

19. The Public Education Information Network, *Education For a Democratic Future: Equity and Excellence*, St. Louis, Public Education Information Network, 1985, pág. 7.
20. *Ibíd.*, pág. 9.

En las áreas de comprobación y evaluación, el Network reconoce la importancia crítica que para una cultura democrática tiene la disponibilidad de información acerca del funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, rechazan la idea de convertir a los maestros en «meros funcionarios» y de dejar las decisiones en manos de teóricos de la educación, padres, etc., así como la excesiva confianza en tests estandarizados producidos por agencias especializadas y editores. Todo eso, creen, puede conducir realmente al «deterioro de los niveles educativos, a la pasividad del maestro y a la falta de participación del estudiante». Así, pues, el uso de los familiares métodos de lápiz y papel debería reducirse drásticamente y, en todo lo posible, utilizarse como suplemento de «formas más sutiles, sensibles y educativamente útiles de evaluación», que pusieran más el énfasis en las autoevaluaciones de las escuelas y las aulas por parte de los maestros, los administradores, los padres y la comunidad local. Estas evaluaciones requerirán la creación de un plan sistemático, pero matizado, para recopilar todo un abanico de pruebas documentales acerca del rendimiento de los estudiantes. El plan no se basaría únicamente en tests estandarizados y listas de competencias, objetivos conductistas, etc., como ocurre hoy tan a menudo. Se desarrollaría democráticamente y lo llevaría a la práctica un «equipo de evaluación local de la escuela», formado por maestros escogidos, padres, especialistas en las distintas asignaturas y asesores en currículos y pedagogía pertenecientes a establecimientos educativos del área. La evaluación sería el resultado de entrevistas con todas las partes interesadas, observaciones sistemáticas y el «registro y análisis del currículum, la pedagogía» y todo el medio educacional.[22]

Finalmente, *Education for a Democratic Future* plantea problemas serios sobre las formas predominantes de pedagogía y disciplina escolar. Sostiene que

21. *Ibíd.*, págs. 10-12.
22. *Ibíd.*, págs. 13-14.

la «pedagogía comprometida» (es decir, una pedagogía basada en las formas culturales de los estudiantes y que utilice masivamente las iniciativas estudiantiles) y la «disciplina democrática de clase» deben ocupar el corazón mismo de cualquier reforma escolar seria. Sobre la base de las experiencias de los éxitos de los maestros en algunas de las aulas más difíciles, señalan que

> La vigilancia estricta, al aburrimiento masivo y la resistencia y el antagonismo que originan no son necesarios ni inevitables.
>
> Muchos maestros han desarrollado una pedagogía que trabaja sobre el conocimiento y los intereses de los propios estudiantes, y los conduce a incorporar dominios de conocimiento público; que enseña a los estudiantes a contemplar críticamente enfoques que se dan por supuestos, a la vez que a respetar los valores democráticos y las tradiciones; que estimula sus intereses intrínsecos a la vez que les exige el dominio de las habilidades y las ideas que no consideran de utilidad inmediata.[23]

Evidentemente, estas propuestas son todavía demasiado amplias, y se encuentran aún en proceso de perfeccionamiento y mayor desarrollo. Con todo, no pretenden ser utópicas. Pretenden establecer los principios irreductibles en torno a los cuales pueda formarse una coalición democrática para defender la educación pública y hacerla más igualitaria tanto en el acceso como en los resultados. El «texto» mismo insiste en no descalificar a los maestros, sino en reconocer las degradantes condiciones en que tienen que trabajar. A diferencia de documentos como «A Nation at Risk», tiende a resaltar más que ignorar no sólo las experiencias de los maestros, sino también las de los grupos minoritarios y otras gentes oprimidas. Además, incluso allí donde critica los modos existentes de control del currículum, la enseñanza y la organización escolar (en su rechazo de políticas de adopción de libros de texto del Estado, administración centralizada, prácticas de comprobación y de enseñanza prescritas burocráticamente, etc.), reconoce el potencial democratizador de la escuela. Aun cuando la posición del Network sea demasiado vaga (y, por tanto, como sistema de eslóganes puede estar sometida, a este respecto, al mismo destino que *Manifiesto educativo...*), lo que hay detrás de ella se ha utilizado para originar una práctica de resultados positivos. Puede proporcionar un «lenguaje posibilista».

Por ejemplo, en Inglaterra, Philip Cohen y sus colegas han demostrado cómo es posible utilizar la escuela del Estado como base para la construcción de una práctica educativa popular y más democrática para muchos de los estudiantes que más sufrirán a causa de la actual crisis económica. Se han propuesto con éxito prácticas curriculares y docentes alternativas, inspiradas en las experiencias culturales y económicas de los propios estudiantes en el trabajo y la familia y fundadas en sus propias realidades de clase, raza y sexo, prácticas que han enfocado con éxito los problemas de la transición de la escuela secundaria al

23. *Ibíd.*, págs. 15-16.

trabajo de maneras políticamente enriquecedoras para los estudiantes.[24] Experiencias semejantes se están desarrollando en Australia, Canadá y muchos otros países.

A este respecto es particularmente instructiva la situación australiana. Se han creado prácticas «contrahegemónicas», a través de la asociación de grupos sindicales e izquierdistas, comprometidos en la creación de una política para los jóvenes desempleados de Nueva Gales del Sur. En este sentido es notable la obra de John Freeland sobre la «Campaña por un programa de apoyo a los jóvenes de la comunidad».[25] Bob Connell y sus colegas han demostrado cómo su propia investigación sobre el papel de la escuela en la creación de la desigualdad puede utilizarse para originar discusiones democráticas sobre esos problemas entre maestros y grupos de la comunidad.[26] Estos no son más que unos pocos ejemplos de los muchos que podrían señalarse.

Estos ejemplos son menos aislados de lo que pudiera imaginarse. Han ejercido y continuarán ejerciendo su influencia, especialmente porque proporcionan modelos a partir de los cuales otros pueden producir sus propios currículos y su propia pedagogía con plena conciencia política.

Es de vital importancia que recordemos que, aun teniendo en cuenta el papel que las escuelas, como se ha demostrado, desempeñam en la reproducción de las relaciones de raza, sexo y clase en esta sociedad, el sistema educativo y sus políticas y prácticas internas se han construido, históricamente, a partir de conflictos. Muchos de los resultados de esos conflictos han sido compromisos que deben computarse como victorias, y no como pérdidas, para la mayoría del pueblo. La evidencia de que, al menos en parte, las luchas por la educación han tenido éxito en el pasado queda documentada en el hecho de que la propia escuela tiende a una distribución más igualitaria que la que presentan, por ejemplo, el capital económico, los ingresos o el *status* del empleo. «La escuela produce resultados relativamente más igualitarios que el trabajo y otras instituciones de la sociedad global.» Aun cuando nuestras instituciones formales de educación elemental y secundaria presentan una gran semejanza organizativa con el trabajo remunerado en oficinas y fábricas, y aun cuando «seleccionan y preparan a los jóvenes para la desigualdad», si se las compara con estos otros ámbitos de trabajo, las escuelas son claramente más igualitarias y participativas.[27] Como

24. Véase la descripción de Cohen del proyecto modelo en cuya elaboración colaboró, en Philip Cohen, «Against the New Vocationalism», en Inge Bates, y otros, comps., *Schooling for the Dole?*, Londres, Macmillan, 1984, págs., 104-169.

25. Para un análisis más amplio de esto, véase Geoff Whitty, «Recent American and Australian Approaches to the Sociology and Politics of Education», *Educational Theory*, en prensa. Véase también Peter Dwyer, Bruce Wilson y Roger Woock, *Confronting School and Work*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1984.

26. Véase Whitty, «Recent American and Australian Aproaches to the Sociological and Politics of Education», y R. W. Connell y otros, *Making the Difference*, Boston y Londres, George Allen & Unwin, 1982.

27. Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press, 1985, pág. 2. Véase también págs. 12-13.

ya he dicho, puesto que las escuelas *forman parte* del Estado, de la esfera política, y el Estado ha sido escenario de conflictos entre derechos de propiedad y derechos de la persona, debiéramos *esperar* que las escuelas sean más democráticas que esas otras instituciones.[28]

Tal vez el mejor resumen de todo esto lo hayan expuesto Carnoy y Levin. He aquí sus palabras.

> Las instituciones educacionales no son únicamente productoras de las concepciones de la clase dominante acerca de qué y cuánto debe proporcionar la escuela; las escuelas públicas reflejan también las demandas sociales. Los intentos del Estado capitalista de reproducir las relaciones de producción y la división clasista del trabajo se enfrentan con movimientos que exigen más recursos públicos para sus necesidades y más participación en la decisión de cómo han de utilizarse esos recursos. El Estado capitalista y su sistema educativo, en consecuencia, son más que simples medios de canalización de las demandas sociales o de mera manipulación de las mismas para satisfacer las necesidades de la clase dominante. Las demandas sociales moldean el Estado y la educación.[29]

En coincidencia con algunos temas que he expuesto en *Educación y poder*, concluyen que

> El sistema educativo no es un instrumento de la clase capitalista. Es el producto del conflicto entre dominadores y dominados. La lucha en el sector de la producción, por ejemplo, afecta a las escuelas en el mismo nivel en que condiciona todos los aparatos del Estado. Además, puesto que el Estado, incluyendo el sistema educacional, es por naturaleza propia el escenario de la lucha política, las escuelas son parte del conflicto social. La educación es a la vez resultado de contradicciones y fuente de nuevas contradicciones. Es un campo de batalla situado sobre la producción de conocimiento, ideología y empleo, un terreno donde los movimientos sociales tratan de satisfacer sus necesidades y las grandes corporaciones tratan de reproducir su hegemonía.[30]

En el seno mismo de estas esferas podemos identificar la existencia de tendencias contradictorias, y esto debiera alentar nuestra esperanza. Ya que en este libro me he dedicado especialmente a la relación entre educación y economía, vale la pena comentar algunas posibles tendencias contradictorias emergentes en la economía y el proceso de trabajo.

Entre las fuerzas que pueden conducir a una mayor democratización de la escuela hay cuatro factores negativos y uno positivo. Los cuatro aspectos

28. *Ibíd.*, pág. 24. Véase también un extenso análisis acerca de esto en Apple, *Educación y poder*. El alcance histórico de estos conflictos puede verse en William J. Reese, *Power and the Promise of School Reform: Grassroots Movements during the Progressive Era*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
29. Carnoy y Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, pág. 47.
30. *Ibíd.*, pág. 50.

negativos ya se han mencionado en este libro: la transformación del trabajo remunerado de la mujer en trabajo impagado; la «normalización» de un elevado índice de desempleo; el enorme desprecio por la gente de color y los pobres; y el impacto real, no el imaginario, de la nueva tecnología. El factor positivo es la creciente tendencia a la mayor participación en el trabajo remunerado.[31] Todos estos factores alimentarán el desarrollo de nuevos movimientos sociales a favor de una mayor igualdad. Los elevados índices de desempleo y de subempleo entre los jóvenes de las minorías, la proletarización del trabajo femenino y la feminización de la pobreza, el crecimiento de la población minoritaria de los sistemas escolares de muchas ciudades (una población que requerirá educación y puestos de trabajo), todas estas condiciones y otras más crean presiones en pro de la defensa y la extensión de elementos más democráticos en la escuela.[32]

Refiriéndose específicamente al trabajo remunerado, Carnoy y Levin señalan cómo algunas de estas presiones pueden influir sobre la educación y conducir a la aparición de condiciones más favorables a la posición adoptada por el Network, por ejemplo. Según Carnoy y Levin, del mismo modo que, en ciertas áreas del trabajo, se está produciendo el paso del trabajo individualizado al trabajo en equipo, cambio que reforzará las decisiones en grupo, también en educación se hará efectivo un cambio análogo. También aquí, en lugar del individualismo competitivo (que en otro sitio he denominado individualismo posesivo)[33] que hoy domina la escuela, seremos testigos del lento desarrollo de una educación que ponga más énfasis en el trabajo conjunto cooperativo. La solución cooperativa de problemas y la elaboración de proyectos en grupos pequeños pueden ser objeto de mucha más atención.[34] También enuncian la interesante idea de que otras modificaciones en el lugar de trabajo —en particular el movimiento hacia un enfoque del montaje en equipo, en el que a menudo los trabajadores individuales tienen que cumplir un «abanico más amplio de tareas potenciales» y tomar sus propias decisiones— pueden producir el correspondiente efecto sobre la dinámica interna de las aulas. Los maestros y los currículos, al menos en parte, abandonarán su excesiva confianza en la «memorización y rutinización del aprendizaje, y se desplazarán hacia la adopción individual de decisiones y la solución individual de problemas».[35] (Aquí, dada la rearticulación de las relaciones patriarcales en el trabajo de los maestros, necesitaríamos un riguroso análisis *feminista* de su labor para complementar el análisis de Carnoy y Levin, fundamentalmente económico y de clase, antes de abordar cualquier evaluación de esta predicción. En esto me siento menos inclinado al entusiasmo.)

31. *Ibíd.*, pág. 263.
32. *Ibíd.*, pág. 266.
33. Apple, *Educación y poder*, capítulo 5.
34. Carnoy y Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, págs. 242-243.
35. *Ibíd.*, pág. 243.

Finalmente, en coincidencia con su predicción de que muchos lugares de trabajo experimentarán un desplazamiento hacia la producción en equipo, Carnoy y Levin predicen también que este cambio contribuirá a crear las condiciones sociales que facilitarán el establecimiento, en las escuelas, de programas de instrucción entre pares.[36] Todo esto forma parte de una dinámica democrática que aparece incluso en condiciones de restauración conservadora. Estos cambios pueden ayudar a contrarrestar la intensificación y la proletarización del trabajo de los maestros, la estandarización de las metas, los procedimientos, los textos y la tecnología, y otras condiciones hoy emergentes al mismo tiempo que estas otras tendencias. Como mínimo, proporcionan los fundamentos de un conflicto de proporciones considerables sobre la política y la práctica de nuestras instituciones educativas.

La reconstrucción de nuestro discurso

En el apartado anterior de este capítulo de conclusión me he referido a la importancia de continuar la historia de las luchas por la democracia en nuestras instituciones educativas, esto es, por una cultura, un proceso de trabajo y un gobierno democráticos. Esta posición se basa en un reciente conjunto de argumentos que hoy se discuten en la comunidad de izquierdas. Es un conjunto de argumentos importantes no sólo para la educación, sino también para nuestro pensamiento político en general. No sólo debe rechazarse el reduccionismo de clase todavía tan extendido en el pensamiento socialista democrático, sino que también es necesario cuestionar la idea de que, a largo plazo, las luchas económicas son lo único que cuenta. Acentuar únicamente estas últimas es ignorar el hecho de que —si se me permite hablar técnicamente por un momento— los individuos se constituyen en una variedad de discursos, en una multitud de instituciones, desde el lugar de trabajo remunerado a la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. En términos *políticos*, ninguno de éstos es un lugar *necesariamente* privilegiado. Lo que interesa es el efecto de todos en conjunto. Así, son importantes las intervenciones y las luchas que tienen lugar en cada uno de ellos. Laclau y Mouffe resumen esto teóricamente en los siguientes términos: «Las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones de trabajo, los discursos de resistencia de las poblaciones marginadas [de las mujeres y la gente de color], todo ello construye formas originales e irreductibles de protesta social y, en consecuencia, contribuye a la complejidad y riqueza discursivas sobre las que debería fundarse el programa de una democracia radical.»[37] Nuestra tarea consiste en establecer lazos concretos entre nuestras acciones en el terreno educacional y en estos otros terrenos. De ahí puede surgir un «discurso» de democracia compartido, aunque pluralista.

36. *Ibíd.*, pág. 245.
37. Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, pág. 192.

A este respecto, es igualmente importante identificar las clases de discurso que *obstaculizan* la formación de una acción colectiva.[38] Como he documentado aquí, el discurso económico y los discursos de racionalización, estandarización, técnica y tecnología que lo acompañan —cuando se unen al lenguaje contradictorio del profesionalismo—, han venido definiendo el terreno de clase y sexo en el que tienen lugar las acciones en educación. Sin embargo, si reinterpretamos los recursos lingüísticos que tenemos a nuestra disposición, pueden ayudarnos a explicar esas tendencias. Es posible reapropiarse de los lenguajes de un populismo genuino, de la fe democrática y, dentro de la educación, de la tradición progresista, reinterpretarlos e infundirles mayor astucia política (este último punto, naturalmente, es esencial).[39] La derecha ha tenido un gran éxito en su apropiación del lenguaje «del pueblo» para sus propios fines, pues dejó a la izquierda que se describe como «socialista democrática» sin nada de lo primero, mientras que lo último se veía reducido a una clave para el control del Estado. Uno de los retos fundamentales que debemos afrontar es el de restablecer ese discurso como nuestro propio discurso.

Sin embargo, esta «tarea lingüística» no se limita al rechazo del reduccionismo económico y de clase de la izquierda ni, de modo igualmente crítico, del discurso económico de los dominadores. Va más allá de esto: es el reconocimiento de la importancia del modo en que la propia intelectualidad crítica ha utilizado este lenguaje en educación. En el último apartado de este libro quisiera exponer un argumento contra algunas tendencias que se encuentran en los recientes trabajos de orientación radical en educación, acerca del uso de ese lenguaje, argumento que, como algunos lectores comprenderán, es también en parte una forma de autocrítica.

Nunca llevo demasiado lejos este razonamiento con mis amigos y mis colegas; después de todo, en una época en que la codicia y el beneficio están sustituyendo el sentido del bien común en tan amplias zonas de nuestra vida pública, hay que construir, y no criticar a nuestros aliados. Además, la gente progresista tiene ya tras de sí toda una historia de asesinatos recíprocos. Me viene a la mente el chiste acerca de cuántos izquierdistas hacen falta para ir a pescar (un centenar, por supuesto: uno para sostener la caña y noventa y nueve para discutir acerca de la posición correcta). Sin embargo, y a pesar de estos peligros, hay algunas cosas que se deben decir, y tal vez más aún hoy en día, porque, como he observado en todo este libro, vivimos una época en la que estamos presenciando (quizá sería mejor decir «viviendo») un conjunto importante de pérdidas para las mujeres, la gente de color, los trabajadores y otros sectores en la educación, el bienestar, la «defensa», la atención de la salud, el medio, etc.

Así como toda nuestra acción es relacional (recuérdese mi ejemplo del capí-

38. *Ibíd.*, pág. 59.
39. Véase, en Aronowitz y Giroux, *Education under Siege*, un análisis de la importancia de la reapropiación de la tradición de educación progresista.

tulo 4 acerca del hecho de que encender la luz al entrar en una habitación no es simplemente utilizar un objeto, sino mantener una relación social anónima, pero muy real, con los mineros que trabajaron para extraer el carbón que ha servido para producir la electricidad, muchos de los cuales murieron o quedaron heridos en el proceso), así también lo es el lenguaje. La manera en que hablamos a los demás en educación y el lenguaje que utilizamos para describir y criticar el funcionamiento de las instituciones educativas implica a nuestro público entendido como sujeto. El lenguaje que utilizamos encarna en y por sí mismo una política, no porque enuncie posiciones sobre la dinámica de sexo, raza y clase desde un punto de vista general de izquierda, sino por otras causas. Hay implícita en él una idea preconcebida del lector, un conjunto de relaciones sociales entre autor y lector. Y muy a menudo esa relación es excesivamente elitista.

Demasiadas críticas elitistas «se centran en su propia parafernalia teórica», en la finalidad de escribir artículos o libros *sobre* esto o aquello, más que en aplicar realmente esos instrumentos.[40] A causa de esto, contamos con un cuerpo relativamente muy desarrollado de metateoría, pero con una tradición relativamente subdesarrollada de trabajo aplicado de medio alcance. En educación, en la medida en que el trabajo crítico se mantenga en ese nivel de abstracción, corremos el riesgo de aislarnos de la parte más amplia de la comunidad educativa. Así, pues, en este volumen he centrado el interés en utilizar los instrumentos que hemos desarrollado, no sólo para contemplar cuestiones teóricas, sino también las condiciones actuales y pretéritas que contribuyen a la estructuración tanto de maestros como de textos.

Debemos tomar muy en serio la pregunta de «cuál es nuestro público». Aparentemente, hemos dado por supuesto que nuestro público está formado por teóricos académicos o por teóricos sociales y de la cultura, en general izquierdistas. Si bien esto puede haber aumentado la respetabilidad académica del programa de la intelectualidad crítica (y esto *es* importante, dada la creciente dificultad para obtener apoyo en una época de resurgimiento derechista), he tenido también algunos efectos negativos latentes. En primer lugar, a menudo ha conducido a una reclusión del trabajo en los límites de los medios eruditos. En segundo lugar, su marginación ha aumentado debido a la calidad cada vez más esotérica de su discurso. En un campo que históricamente ha desechado el trabajo teórico (a veces por muy buenas razones, ya que la teoría educacional ha sido en general obra de académicos masculinos que teorizaban sobre algo que es mayoritariamente trabajo de mujeres, como, por ejemplo, la enseñanza), la cualidad casi mística de ciertos trabajos críticos, su tendencia a *no* tomarse el tiempo suficiente para esclarecer sus conceptos básicos o para escribir con claridad, no pueden evitar la limitación de su influencia.

40. Michael Calvin McGee, «Secular Humanism: A Radical Reading of 'Culture Industry' Productions», *Critical Studies in Mass Communications*, 1, marzo de 1984, pág. 29.

Debemos superar la creencia tácita de que la claridad analítica y política es algo secundario o, peor aún, un instrumento de los intereses dominantes.[41] Si nuestro trabajo es pedagógico (como pienso que es), si nuestro papel consiste en ayudar a nuestros colegas de universidades y de escuelas elementales y secundarias a enseñar (y capacitarlos para enseñarnos) qué clase de sociedad es ésta en la que vivimos y cómo la escuela reproduce *y* contradice las relaciones de desigualdad existentes ahora mismo (pues ahora también ocurren algunas cosas buenas que hay que defender), ese trabajo pedagógico ha de atenerse a ciertas normas. No debe exigirse del «estudiante» o el lector que realice él solo todo el esfuerzo.

No se me interprete mal. No pretendo negar la importancia del trabajo teórico crítico. Toda práctica educativa está cargada de teoría y tiene consecuencias políticas, y es mejor desvelar cuáles son o deberían ser hoy en día esas teorías y esas políticas, que dejar que sus valores obren sobre nosotros de manera inconsciente. Tampoco creo que sea posible decir todas las cosas importantes en un lenguaje coloquial. Como demuestran Adorno y Benjamin, a veces los aforismos y las metáforas, aun cuando terriblemente difíciles de entender, pueden ser poderosos modelos de descubrimiento. Pueden iluminar las relaciones entre, por ejemplo, cultura y economía (¿no es acaso esto lo que interesa ante todo a la intelectualidad crítica en educación?) de maneras tales que, en caso contrario, quedarían ocultas.

Así, pues, la teoría abstracta tiene una importancia vital. Al referirse al papel crítico que el trabajo intelectual ha desempeñado en la política de las relaciones de sexo, R. W. Connell hace la siguiente observación:

> A menudo la teoría abstracta puede distraer de la práctica, tanto en teoría sexual como en cualquier otra cosa. Pero la teoría es importante. Los intelectuales, en comparación con otros movimientos sociales, han desempeñado un papel insustituible en la liberación de las mujeres y de los homosexuales; y la subversión de las opresivas relaciones de sexo es en realidad, en parte, trabajo intelectual. (No es casual que una técnica clave del feminismo pionero de la segunda etapa fuera «el despertar de la conciencia».) Los enemigos ideológicos del feminismo y de la liberación de los homosexuales son sensibles a la importancia de la teoría. Basta advertir cuánto han aireado los medios de comunicación conservadores las supuestas «retractaciones» de Betty Friedan y Germaine Greer.[42]

Ese mismo «despertar de la conciencia» es necesario (pero no suficiente) en educación, aun cuando se haga de maneras a veces difíciles de captar en un principio.

A veces, para percibir las conexiones entre, por un lado, nuestras acciones

41. He analizado esto con más detalle en Michael W. Apple, «Symposium on Philosophy and Education», *Harvard Educational Review*, 51, agosto de 1981, págs. 419-423.

42. R. W. Connell, «Theorizing Gender», *Sociological*, en prensa, pág. 20, ciclostilada.

curriculares, pedagógicas y evaluativas y, por otro lado, las desigualdades de la sociedad en su conjunto, se requiere algo así como una experiencia brusca y desgarradora, un intento consciente de salirse de nuestro lenguaje cotidiano y del pensamiento propio del sentido común. Examinar con criterio relacional nuestras instituciones, verlas como algo que se construye en un contexto formado por nítidas relaciones de dominación y de explotación, es en sí mismo un proceso de trabajo. *Y hay que trabajar en ello*, puesto que otros muchos mensajes de los medios de comunicación y de nuestro discurso político, económico y cultural cotidiano niegan la realidad de estas relaciones. Quienes se hallan implicados en la tarea intelectual de la crítica en educación tienen el derecho de pedir que el lector tome en serio la complejidad de estas conexiones entre educación y desigualdades de clase, sexo y raza, y, por ende, la posible complejidad del análisis que puede requerir el desvelamiento de esas relaciones.

Pierre Bourdieu hace una puntualización que vale la pena señalar a este respecto. La complejidad, tanto en el estilo como en el razonamiento, es muchas veces necesaria para reconstituir «la complejidad del mundo social en un lenguaje capaz de reunir las cosas más diversas y situarlas en una perspectiva rigurosa». Este autor previene al lector «de caer en... simplicidades» y contribuye a la lucha contra la tendencia a excluir de los argumentos propios elementos importantes.[43]

En realidad, uno se siente tentado a preguntar: «¿Por qué, si dominar las tradiciones asociadas con el trabajo empírico y estadístico (saber cuándo hay que utilizar un valor beta y no un r^2) cuesta un esfuerzo nada despreciable, habría que suponer que el trabajo teórico y político crítico debería resultar más fácil?» En consecuencia, hemos de tener cuidado de que nuestra crítica de, por ejemplo, los teóricos neomarxistas —por su dificultad, por el uso de términos poco familiares y la densidad de la escritura— no se deba en buena medida a nuestra incomprensión del tipo de disciplina que se requiere para reflexionar sobre nuestras instituciones dominantes.

No obstante, el reconocimiento de estos problemas no sirve para aligerar la carga. Simplemente pospone las preguntas acerca de «para quién escribimos» y «cuáles son los objetivos de estos análisis». Aun cuando hemos realizado grandes progresos en la reconstrucción de la tradición neomarxista, de modo que hoy es algo más abierto y menos reduccionista, así como en la seria consideración de los problemas feministas y de clase en el estudio del currículum y la enseñanza (y yo creo que se trata de verdaderas conquistas conceptuales y políticas),[44] todavía no somos lo suficientemente conscientes de otros problemas que contextualizan nuestro trabajo.

43. Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984, pág. xiii.

44. Véase, por ejemplo, Apple, *Educación y poder*, y Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1983.

En su propio análisis de los peligros del trabajo abiertamente teórico, el conocido historiador de los movimientos populares Raphael Samuel, muestra las tendencias contradictorias que aquí se despliegan:

> Por un lado, al tratar el marxismo [y otras tradiciones críticas] como inacabadas —esto es, como un modelo continuado y acumulativo de comprensión del mundo antes que como un conjunto incuestionado de dogmas—, [el trabajo actual] ha liberado, sin duda, una enorme energía teórica en la izquierda y ha contribuido a una mayor difusión de los textos [críticos clásicos] y una mayor disposición a utilizarlos explícitamente en el trabajo intelectual. Por otro lado, ha creado un clima de ansiedad en torno a la mera noción de teoría, y ha tenido como consecuencia, aunque involuntaria, la sugerencia de que constituía un coto privado de un grupo esotérico de iniciados. Por fructíferos que sean los interrogantes, el discurso en sí mismo es asfixiante. Gran parte del trabajo reciente... está desfigurado por una prosa rebuscada y un uso talismático de la referencias y el recurso defensivo a una cantidad limitada de textos muy manoseados, en su mayoría recientes... Lo mismo que otras modas académicas... implica una buena dosis de afectación, y, si alguna finalidad política puede extraerse de ellos, es la de ponerle límite a un mundo incómodo.[45]

Se trata de un comentario mordaz, por no decir más, pero vale la pena tenerlo seriamente en cuenta, pues se relaciona directamente con las precauciones que yo he formulado. El trabajo teórico-crítico en educación no es una mera mercancía para «comprar» y «vender» en el mercado académico. Es, si puedo tomar prestada la expresión de Wittgenstein, un juego de lenguaje que es también una *forma de vida*. Conlleva la acción, en el mundo real, sobre las relaciones reales de poder. No es solamente contemplativo, sino que debiera conducir a, y partir de, la acción política en instituciones reales como universidades, escuelas, movimientos culturales y sociales, etc. En la medida en que no responda a esta condición, en la medida en que sea tan sólo un acto político individual, en la medida en que esté escrito de tal manera que únicamente los «iniciados» puedan utilizarlo de un modo significativo, en esa medida debería preocuparnos.

En realidad, quisiera afirmar, y no tan sólo metafóricamente, que, a menos que se tome en serio su política democrática, este tipo de texto puede tender a reproducir, en el plano ideológico, la escisión entre concepción y ejecución que anida en el corazón de la división del trabajo en nuestra economía. «Nosotros» produciremos las críticas correctas; «vosotros» tendréis que «recibir instrucción» acerca de cómo operar en las instituciones democráticas. Por esta razón es tan importante que quienes se embarquen en el trabajo teórico-crítico en educación mantengan lazos constantes y estrechos con el mundo real de

45. Raphael Samuel, «History and Theory», en Rapahel Samuel, comp., *People's History and Socialist Theory*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981, pág. xliii (trad. cast.: *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica, 1984).

los maestros, los estudiantes y los padres: por esta razón deben estar muy bien relacionados con los grupos feministas, la gente de color, los sindicatos y aquellos maestros y trabajadores curriculares que hoy luchan tan esforzadamente, en circunstancias muy difíciles, para defender de los ataques de la derecha las conquistas logradas en la democratización de la educación, y para asegurar que nuestras escuelas y las prácticas curriculares y de enseñanza que en ellas tengan lugar sean sensibles en términos de raza, sexo y clase social. Después de todo, la enseñanza es una avenida de doble dirección y los académicos también pueden beneficiarse de cierta educación política.

Por tanto, la lucha constante por la claridad es precisamente eso, una lucha. Hacerse entender es un trabajo muy duro. Sin embargo, constituir el propio público de la manera en que demasiados de nosotros lo hemos hecho en el pasado equivale a reproducir, de una manera transfigurada, algunas de las relaciones contra las cuales se supone que estamos luchando. Naturalmente, el trabajo teórico-crítico elaborado debe continuar, pero el intento permanente de tomar en serio la política de nuestro discurso es una parte de la lucha política general tan importante como el contenido de lo que decimos. La claridad comienza por uno mismo.

Maestros y textos ha sido, a este respecto, un tipo muy particular de trabajo. He querido demostrar cómo el intento de privilegiar las condiciones económicas y las relaciones de clase, de sexo y de raza nos permite ver con más claridad lo que sucede con la educación, con nuestros currículos, con los estudiantes, con los maestros. Pero, al mismo tiempo, se me fue haciendo cada vez más evidente que parte de la lucha estribaba en hacer más accesibles estos argumentos. En algunos apartados de este volumen lo he conseguido mejor que en otros. Sin embargo, el mero reconocimiento de la importancia de esto por parte de muchos individuos en los Estados Unidos, Inglaterra, Australia y otros países constituye un significativo paso adelante en el desarrollo de una conexión más orgánica entre los profesores universitarios progresistas, los maestros, el mundo del trabajo, los grupos de mujeres, la gente de color y otros. La construcción de estas conexiones orgánicas no es nada despreciable en el largo camino hacia una realidad más democrática. Las soluciones a los males sociales que nos afligen no son fáciles, pero podemos estar seguros de que el trabajo colectivo ejercido sobre ellas sólo puede beneficiar su desarrollo.

Con su elocuencia habitual, Raymond Williams enuncia la siguiente postura:

> Sólo con la creencia e insistencia compartidas en la existencia de prácticas alternativas comenzará a alterarse el equilibrio de fuerzas y oportunidades. Una vez desafiadas las imposibilidades podemos comenzar a unir nuestros recursos para alentar esperanzas. Si bien es cierto que no hay respuestas fáciles, sí hay todavía duras respuestas que debemos descubrir, y son éstas las que ahora podemos aprender a encontrar y compartir. Este ha sido, desde el comienzo, el sentido y el impulso de la larga revolución.[46]

46. Williams, *Hacia el año 2000*, págs. 268-269.

La educación y los educadores pueden disfrutar de un lugar importante en esta larga revolución, en el impulso creativo hacia una cultura democratizada, una política democratizada y una economía democratizada. ¿Lo aceptaremos?

BIBLIOGRAFIA

Acker, Sandra, «Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Detached Profession», en Stephen Walker y Len Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1983, págs. 123-139.

Adler, Mortimer, *The Paideia Proposal*, Nueva York: Macmillan, 1982 (trad. cast.: *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*, Madrid, Narcea, 1986).

Apple, Michael W., «Against Reductionism», *History of Education Quarterly* 24 (verano de 1984), 247-256.

Apple, Michael W., «Common Curriculum and State Control», *Discourse* 2 (N. 2, 1982), 1-10.

Apple, Michael W. (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Apple, Michael W., «Curriculum Conflict in the United States», en Anthony Hartnett and Michael Naish (comps.), *Education and Society Today*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, en prensa.

Apple, Michael W., «Curriculum in the Year 2000: Tensions and Possibilities», *Phi Delta Kappan* 64 (enero de 1983), 321-326.

Apple, Michael W., *Education and Power*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982 (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

Apple, Michael W., *Ideology and Curriculum*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979 (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

Apple, Michael W., «Power and Culture in the Report of the Committee of Ten», *New York University Quarterly*, 14 (invierno de 1983), 28-32.

Apple, Michael W., «State, Bureaucracy and Curriculum Control», *Curriculum Inquiry* 11 (invierno de 1981), 379-388.

Apple, Michael W., y Kenneth Teitelbaum, «Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?», *Journal of Curriculum Studies* 18 (abril-junio de 1986), 177-184.

Apple, Michael W. y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983.

Barker, Jane, y Hazel Downing, «Word Processing and the Transformation of the Patriarchal Relations of Control in the Office», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross

Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981, págs. 229-256.
Barnes, James J., *Authors, Publishers and Politicians: The Quest for an Anglo-American Copyright Agreement 1815-1854*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1974.
Barrera, Mario, *Race and Class in the Southwest: A Theory of Racial Inequality*, Notre Dame, Ind.: Notre Dame University Press, 1979.
Barrett, Michele, *Women's Oppression Today*, Londres: New Left Books, 1980.
Barrett, Nancy S., «Women in the Job Market: Occupations, Earnings, and Career Opportunities», en Ralph E. Smith (comp.), *The Subtle Revolution: Women at Work*, Washington, D. C.: The Urban Institute, 1979.
Beechey, Veronica, «The Sexual Division of Labour and the Labour Process: A Critical Assessment of Braverman», en Stephen Wood (comp.), *The Degradation of Work?*, Londres: Hutchinson, 1982, págs. 54-73.
Benson, Susan Porter, «The Clerking Sisterhood: Rationalization and the Work Culture of Saleswomen in American Department Stores», *Radical America* 12 (marzo/abril de 1978), 41-55.
Bergen, Barry H., «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910», *History of Education Quarterly* 22 (primavera de 1982), 1-21.
Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control Vol. 3*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.
Beyer, Landon, «Aesthetic Education and Cultural Reproduction», en Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983, págs. 89-113.
Boston Women's Teachers'Group, «The Other End of The Corridor: The Effects of Teaching on Teachers», *Radical Teacher* 23 (primavera de 1983), 2-23.
Bourdieu, Pierre, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.
Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills: Sage, 1977 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, ²1981).
Brenner, Johanna, y María Ramas, «Rethinking Women's Oppression», *New Left Review* 144 (marzo/abril de 1984), 33-71.
Brumberg, Joan Jacobs, «The Feminization of Teaching: "Romantic Sexism" and American Protestant Denominationalism», *History of Education Quarterly* 23 (otoño de 1983), 379-384.
Bruner, Jerome, *The Process of Education*, Nueva York: Vintage Books, 1960.
Buhle, Mari Jo, *Women and American Socialism, 1870-1920*, Urbana: University of Illinois Press, 1981.
Burawoy, Michael, *Manufacturing Consent*, Chicago: University of Chicago Press, 1979.
Buswell, Carol, «Pedagogic Change and Social Change», *British Journal of Sociology of Education* 1 (N. 3, 1980), 293-306.
Campbell, Patricia B., «The Computer Revolution: Guess Who's Left Out?», *Interracial Books for Children Bulletin* 15 (N. 3, 1984), 3-6.
Carnoy, Martin, «Education, Democracy and Social Conflict», *Harvard Educational Review* 53 (noviembre de 1983), 398-402.
Carnoy, Martin, «Education, Economy and the State», en Michael W. Apple (comp.),

Cultural and Economic Reproduction in Education, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 79-126.
Carnoy, Martin, «Marxism and Education», en Bertell Ollman y Edward Vernoff (comps.), *The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses, Vol. 2*, Nueva York: Praeger, 1984, págs. 79-97.
Carnoy, Martin, *The State and Political Theory*, Princeton: Princeton University Press, 1984.
Carnoy, Martin, Derek Shearer, y Russell Rumberger, *A New Social Contract: The Economy and Government After Reagan*, Nueva York: Harper & Row, 1983.
Castells, Manuel, *The Economic Crisis and American Society*, Princeton: Princeton University Press, 1980 (ed. cast.: *La crisis económica mundial y el capitalismo americano*, Barcelona, Laia, 1978).
Center for Law and Education, «Key Provision in New Law Reforms Vocational Education: Focus is on Broader Knowledge and Experience for Students/Workers», *Center for Law and Education, Inc. D. C. Report*, 28 de diciembre, 1984, 1-6.
Christian, Linda, «Becoming a Woman Through Romance», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1984.
Clarke, John, Chas Critcher, y Richard Johnson (comps.), *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, Londres: Hutchinson, 1979.
Clawson, Daniel, *Bureaucracy and the Labor Process*, Nueva York: Monthly Review Press, 1980.
Clifford, Giraldine, «The Female Teacher and the Feminist Movement», texto inédito, Universidad de California, Berkeley, 1981.
Cohen, G. A., *Karl Marx's Theory of History: A Defense*, Princeton: Princeton University Press, 1978 (trad. cast.: *La teoría de la historia de Karl Marx. Una defensa*, Madrid, Siglo XXI, 1986).
Cohen, Joshua, y Joel Rogers, *On Democracy: Toward a Transformation of American Society*, Nueva York: Penguin Books, 1983.
Compaine, Benjamin M., *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing*, White Plains, N. Y.: Knowledge Industry Publications, 1978.
Connell, R. W., y otros, *Making The Difference*, Boston y Londres: George Allen & Unwin, 1982.
Connell, R. W., *Teachers'Work*, Boston y Londres: George Allen & Unwin, 1985.
Connell, R. W., «Theorizing Gender», *Sociology*, en prensa.
Cook, Alice, *The Working Mother: A Survey of Problems and Programs in Nine Countries*, Ithaca: New York State School of Industrial Relations, Cornell University, 1978.
Copelman, Dina, «The Politics of Professionalism: Women Teachers, 1904-1914», trabajo inédito, Departamento de Historia, Universidad de Missouri, Columbia, 1985.
Copelman, Dina, «We Do Not Want to Turn Men and Women into Mere Toiling Machines: Teachers, Teaching, and the Taught», trabajo inédito, Departamento de Historia, Universidad de Missouri, Columbia, 1985.
Coser, Lewis, Charles Kadushin, y Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing*, Nueva York: Basic Books, 1982.
Crompton, Rosemary, y Stuart Reid, «The Deskilling of Clerical Work», en Stephen Wood (comp.), *The Degradation of Work?*, Londres: Hutchinson, 1982, págs. 163-178.
Dale, Roger, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions».

en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 127-161.
Dale, Roger, «The State and Education: Some Theoretical Approaches», en *The State and the Politics of Education*, Milton Keynes: The Open University Press, 1981.
Dale, Roger, Geoff Esland, Ross Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 1: Schooling and the National Interest*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981.
Dale, Roger, Geoff Esland, Ross Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981.
Danylewycz, Marta, y Alison Prentice, «Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto», *History of Education Quarterly* 24 (primavera de 1984), 75-100.
David, Miriam, *The State, the Family and Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
Davies, Margery, *Woman's Place Is at the Typewriter: Office Work and Office Workers, 1870-1930*, Filadelfia: Temple University Press, 1982.
Davis, Tricia, «Stand By Your Men? Feminism and Socialism in the Eighties», en George Bridges y Rosalind Brunt (comps.), *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*, Londres: Lawrence & Wishart, 1981, págs. 9-27.
Degler, Carl, *At Odds: Women and the Family in America from the Revolution to the Present*, Nueva York: Oxford University Press, 1980.
Dessauer, John P., *Book Industry Trends, 1982*, Nueva York: Book Industry Study Group, 1982.
Dickson, David, *The New Politics of Science*, Nueva York: Pantheon Books, 1984.
DiMaggio, Paul, y Michael Useem, «The Arts in Class Reproduction», en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 181-201.
Donald, James, «Green Paper: Noise of a Crisis», *Screen Education* 30 (primavera de 1979), 13-49.
Dwyer, Peter, Bruce Wilson, y Roger Woock, *Confronting School and Work*, Boston y Londres: George Allen & Unwin, 1984.
Eaton, William Edward, *The American Federation of Teachers, 1916-1961*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.
Education Group of the Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education*, Londres: Hutchinson, 1981.
Edwards, Richard, *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, Nueva York: Basic Books, 1979.
Elsbree, Willard S., *The American Teacher*, Nueva York: American Book Co., 1939.
Everhart, Robert, *Reading, Writing and Resistance*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1983.
Febvre, Lucien, y Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book*, Londres: New Left Books, 1976.
Feistritzer, C. Emily (comp.), *The American Teacher*, Washington, D. C.: Feistritzer Publications, 1983.

Ferguson, Kathy E., *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Filadelfia: Temple University Press, 1984.
Fomin, Feodora, «The Best and the Brightest: The Selective Function of Mathematics in the School Curriculum», en Lesley Johnson y Deborah Tyler (comps.), *Cultural Politics: Papers in Contemporary Australian Education, Culture and Politics*, Melbourne: University of Melbourne Sociology Research Group in Cultural and Educational Studies, 1984, págs. 219-261.
Foster, Emery M., «Statistical Summary of Education, 1929-30», *Biennial Survey of Education 1928-1930, Vol. 2*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1932, págs. 1-12.
Frankenstein, Marilyn, y Louis Kampf, «Preface to "The Other End of the Corridor"», *Radical Teacher* 23 (primavera de 1983), 1-2.
Freedman, Sara, «Master Teacher/Merit Pay - Weeding Out Women from "Women's True Profession": A Critique of the Commissions on Education», *Radical Teacher* 25 (noviembre de 1983), 24-28.
Gilligan, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
Gintis, Herbert, «Communication and Politics», *Socialist Review* 10 (marzo/junio de 1980), 189-232.
Giroux, Henry, «Public Philosophy and the Crisis in Education», *Harvard Educational Review* 54 (mayo de 1984), 186-194.
Giroux, Henry, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis», *Harvard Educational Review* 53 (agosto de 1983), 257-293.
Gitlin, Andrew, «School Structure and Teachers'Work», en Michael W. Apple y Lois Wes (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983, págs. 193-212.
Gitlin, Andrew, «Understanding the Work of Teachers», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1980.
Gitlin, Todd, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 202-246.
Goldstein, Paul, *Changing the American Schoolbook*, Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1978.
Goodlad, John I., *A Place Called School*, Nueva York: McGraw-Hill, 1983.
Gordon, David, Richard Edwards, y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical Transformation of Labor in the United States*, Nueva York: Cambridge University Press, 1982 (trad. cast.: *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1986).
Grace, Gerald, «Judging Teachers: The Social and Political Contexts of Teacher Evaluation», *British Journal of Sociology of Education* 6 (N. 1, 1985), 3-16.
Griswold, Wendy, «American Character and the American Novel: An Expansion of Reflection Theory in the Sociology of Literature», *American Journal of Sociology* 86 (enero de 1981), 740-765.
Grubb, W. Norton, «The Bandwagon Once More: Vocational Preparation for High-Tech Occupations», *Harvard Educational Review* 54 (noviembre de 1984), 429-451.
Hall, Stuart, «The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies in the Media», en George

Bridges y Rosalind Brunt (comps.), *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*, Londres: Lawrence & Wishart, 1981, págs. 28-52.
Harris, Kevin, *Teachers and Classes*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.
Hartmann, Heidi, «The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981, págs. 191-210.
Hearn, Jeff, «Notes on Patriarchy: Professionalization and the Semi-Professions», *Sociology* 16 (mayo de 1982), 184-202.
Hirst, Paul, *On Law and Ideology*, Londres: MacMillan, 1979.
Hoffman, Nancy, *Women's 'True' Profession: Voices from the History of Teaching*, Old Westbury: Feminist Press, 1981.
Hogan, David, «Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans», en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, 32-78.
Holland, Janet, «Women's Occupational Choice: The Impact of Sexual Divisions in Society», Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education, Reports on Educational Psychology, 1980.
Hollands, Robert G., «Working for the Best Ethnography», trabajo inédito, Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, sin fecha.
Hunter, Allen, «Virtue with a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right», tesis doctoral inédita, Brandeis University, 1984.
Jencks, Christopher, y otros, *Who Gets Ahead?*, Nueva York: Basic Books, 1979.
Jensen, Joan M., «Not Only Ours But Others: The Quaker Teaching Daughters of the Mid-Atlantic, 1790-1850», *History of Education Quarterly* 24 (primavera de 1984), 3-19.
John, Angela V., «Prefacio a Frances Widdowson, *Going Up into the Next Class: Women and Elementary Teacher Training 1840-1914*», Londres: Hutchinson, 1983, págs. 7-10.
Johnson, Richard, «What Is Cultural Studies Anyway?» Publicación especial SP N. 74, Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, septiembre de 1983.
Jungck, Susan, «Doing Computer Literacy», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1985.
Kaufman, Polly Welts, *Women Teachers on the Frontier*, New Haven: Yale University Press, 1984.
Keith, Sherry, «Politics of Textbook Selection», Institute for Research on Educational Finance and Governance, Universidad de Stanford, abril de 1981.
Kellner, Douglas, «Network Television and American Society», *Theory and Society* 10 (enero de 1981), 31-62.
Kelly, Gail, y Ann Nihlen, «Schooling and the Reproduction of Patriarchy», en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 162-180.
Kelly, Michael, *White Collar Proletariat*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
Kessler-Harris, Alice, *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*, Nueva York: Oxford University Press, 1982.
Kirst, Michael W., «Choosing Textbooks: Reflections of a State Board President», *American Educator* 8 (verano de 1984), 18-23.

Kliebard, Herbert, «Bureaucracy and Curriculum Theory», en Vernon Haubrich (comp.), *Freedom, Bureaucracy, and Schooling*, Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971, págs. 74-93.
Kliebard, Herbert, «Education at the Turn of the Century: A Crucible for Curriculum Change», *Educational Researcher* 11 (enero de 1982), 16-24.
Kliebard, Herbert, *The Struggle for the American Curriculum*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
Kolesnik, Walter, *Mental Discipline in Modern Education*, Madison: University of Wisconsin Press, 1958.
Komisar, B. Paul y James E. McClellan, «The Logic of Slogans», en B. Othanel Smith y Robert H. Ennis (comps.), *Language and Concepts in Education*, Chicago: Rand McNally, 1961, págs. 195-214.
Larson, Magali, «Monopolies of Competence and Bourgeois Ideology», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981, págs. 323-347.
Larson, Magali, «Proletarianization and Educated Labor», *Theory and Society* 9 (N. 2, 1980), 131-175.
Lawn, Martin, y Jenny Ozga, «Teachers: Professionalism, Class and Proletarianization», trabajo inédito, The Open University, 1981.
Leach, William, «Transformations in the Culture of Consumption: Women in Department Stores, 1865-1900», *Journal of American History* 71 (septiembre de 1984), 319-342.
Levin, Henry M., «About Time for Education Reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis* 6 (verano de 1984), 151-163.
Lewis, Jane, *The Politics of Motherhood*, Londres: Croom Helm, 1980.
Liston, Daniel, «Are Critical Analyses of Curriculum Correct? Functional Explanation and Ethical Justification in Recent Curriculum Studies», tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin, Madison, 1985.
Liston, Daniel, «Have We Explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism?» *Educational Theory* 34 (verano de 1984), 234-253.
Littler, Craig, «Deskilling and Changing Structures of Control», en Stephen Wood (comp.), *The Degradation of Work?*, Londres: Hutchinson, 1982, págs. 122-145.
Luke, Carmen, Suzanne Castell, y Alan Luke, «Beyond Criticism: The Authority of the School Text», *Curriculum Inquiry* 13 (verano de 1983), 111-127.
McNeil, Linda, «Defensive Teaching and Classroom Control», en Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983, págs 114-142.
Mattingly, Paul, *The Classless Profession*, Nueva York: New York University Press, 1975.
Meiksins, Peter, «Scientific Management and Class Relations», *Theory and Society* 13 (marzo de 1984), 177-201.
Melder, Keith E., «Mask of Oppression: The Female Seminary Movement in the United States», *New York History* 55 (julio de 1974), 261-279.
Melder, Keith E., «Women's High Calling: The Teaching Profession in America, 1830-1860», *American Studies* 12 (otoño de 1972), 19-32.
Melosh, Barbara, *The Physician's Hand: Work Culture and Conflict in American Nursing*, Filadelfia: Temple University Press, 1982.

Montgomery, David, *Workers'Control in America*, Nueva York: Cambridge University Press, 1979 (trad. cast.: *El control obrero en los Estados Unidos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1985).
Murgatroyd, Linda, «Gender and Occupational Stratification», *Sociological Review* 30 (noviembre de 1982), 574-602.
National Commission on Excellence in Education, «A Nation at Risk: An Imperative for Educational Reform», *Education Week*, abril de 1983, 12-16.
Noble, David, *Forces of Production: A Social History of Industrial Automation*, Nueva York: Alfred A. Knopf, 1984.
Noble, Douglas, «Computer Literacy and Ideology», *Teachers College Record* 85 (verano de 1984), 602-614.
Noble, Douglas, «Jumping Off the Computer Bandwagon», *Education Week*, 3 de octubre de 1984, 24-25.
Noble, Douglas, «The Underside of Computer Literacy», *Raritan* 3 (primavera de 1984), 37-64.
Olson, Paul, «Who Computes? The Politics of Literacy», trabajo inédito, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1985.
Omi, Michael, y Howard Winant, «By the Rivers of Babylon: Race in the United States», *Socialist Review* 13 (septiembre-octubre de 1983), 31-65.
Omi, Michael, y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
Ozga, Jenny, «The Politics of the Teaching Profession», en *The Politics of Schools and Teaching*, Milton Keynes: The Open University Press, 1981, págs. 9-48.
Peterson, Richard A., «The Production of Cultural Change: The Case of Contemporary Country Music», *Social Research* 45 (verano de 1978), 292-314.
Piven, Frances Fox, y Richard A. Cloward, *The New Class War*, Nueva York: Pantheon Books, 1982.
Popkewitz, Thomas, B. Robert Tabachnick, y Gary Wehlage, *The Myth of Educational Reform*, Madison: University of Wisconsin Press, 1982.
Purvis, June, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en Roger Dale, Geoff Esland, Ross Fergusson, y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Barcombe, Sussex: Falmer Press, 1981, págs. 359-375.
Raskin, Marcus, *The Common Good*, Nueva York y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
Reich, Michael, *Racial Inequality*, Princeton: Princeton University Press, 1981.
Reinecke, Ian, *Electronic Illusions*, Nueva York: Penguin Books, 1984.
Rescher, Nicholas, *Unpopular Essays on Technological Progress*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1980.
Richardson, John, y Brenda Wooden Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching, 1870-1920», *Work and Occupations* 10 (febrero de 1983), 81-99.
Rothman, Sheila, *Women's Proper Place*, Nueva York: Basic Books, 1978.
Rowbotham, Sheila, *Hidden from History*, Nueva York: Random House, 1974 (trad. cast.: *La mujer ignorada por la historia*, Madrid, Debate, 1980).
Rudé, George, *Ideology and Popular Protest*, Nueva York: Pantheon, 1980 (trad. cast.: *Revuelta popular y conciencia de clase*, Barcelona, Crítica, 1981).
Rumberger, Russell, y Henry M. Levin, «Forecasting the Impact of New Technologies on the Future Job Market», proyecto de informe N. 84-A4, Institute for Research on Educational Finance and Government, School of Education, Universidad de Stanford, 1984.

Rury, John L., «Vocationalism for Home and Work: Women's Education in the United States, 1880-1930», *History of Education Quarterly* 24 (primavera de 1984), 21-44.
Sarason, Seymour, *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston: Allyn & Bacon, 1971.
Shatzkin, Leonard, *In Cold Type*, Boston: Houghton Mifflin, 1982.
Shor, Ira, *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston: South End Press, 1980.
Shor, Ira, *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration 1969-1984*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
Sirotnik, Kenneth A., «What You See Is What You Get: Consistency, Persistency, and Mediocrity in Classrooms», *Harvard Educational Review* 53 (febrero de 1983), 18-31.
Soltis, Jonas, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
Spring, Joel, *The Sorting Machine*, Nueva York: David McKay, 1976.
Stedman, Lawrence C., y Marshall S. Smith, «Recent Reform Proposals for American Education», *Contemporany Education Review* 2 (otoño de 1983), 85-104.
Strasser, Susan, *Never Done: A History of American Housework*, Nueva York: Pantheon, 1982.
Streibel, Michael J., «A Critical Analysis of the Use of Computers in Education», texto inédito, Department of Curriculum and Instruction, Universidad de Wisconsin, Madison, 1984.
Strober, Myra, «Segregation by Gender in Public School Teaching: Toward a General Theory of Occupational Segregation in the Labor Market», manuscrito inédito, Universidad de Stanford, 1982.
Strober, Myra, y David Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage?: A Report on Research on Schools», *Signs* 5 (primavera de 1980), 494-503.
Sumner, Colin, *Reading Ideologies*, Nueva York: Macmillan, 1979.
Therborn, Goran, *The Ideology of Power and the Power of Ideology*, Londres: New Left Books, 1980 (trad. cast.: *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Madrid, Siglo XXI, 1987).
Thomas, Robert, «Citizenship and Gender in Work Organization: Some Considerations for Theories of the Labor Process», en Michael Burawoy y Theda Skocpol (comps.), *Marxist Inquiries: Studies of Labor, Class, and States*, Chicago: University of Chicago Press, 1982, págs. 86-112.
Tyler, Ralph, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, 1949.
Urban, Wayne J., *Why Teachers Organized*, Detroit: Wayne State University Press, 1982.
Valli, Linda, «Becoming Clerical Workers: Business Education and the Culture of Femininity», en Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983, págs. 213-234.
Valli, Linda, *Becoming Clerical Workers*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
Vocational Studies Center, «Instructional Strategies for Integrating the Microcomputer into the Classroom», Universidad de Wisconsin, Madison, 1985.

Vogel, Lise, *Marxism and the Oppression of Women*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1983.
Walker, James C., «Materialist Pragmatism and Sociology of Education», *British Journal of Sociology of Education* 6 (N. 1, 1985), 55-74.
Walker, James C., «Romanticising Resistance; Romanticising Culture. Problems in Willis's Theory of Cultural Production», trabajo inédito, Departamento de Educación, Universidad de Sydney, sin fecha.
Walsh, Mary Roth, *Doctors Wanted, No Women Need Apply: Sexual Barriers in the Medical Profession, 1835-1975*, New Haven: Yale University Press, 1977.
Watt, Ian, *The Rise of the Novel*, Berkeley: University of California Press, 1974.
Weizenbaum, Joseph, «The Computer in Your Future», *New York Review of Books* 30 (27 de octubre de 1983), 58-62.
Wexler, Philip, «Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 275-303.
Wexler, Philip, y Gene Grabiner, «The Education Question: America During the Crisis», trabajo inédito, School of Education and Human Development, Universidad de Rochester, 1984.
Widdowson, Frances, *Going Up into the Next Class: Women and Elementary Teacher Training, 1840-1914*, Londres: Hutchinson, 1983.
Williams, Raymond, *The Long Revolution*, Londres: Chatto & Windus, 1961.
Williams, Raymond, *Marxism and Literature*, Nueva York: Oxford University Press, 1977 (trad. cast.: *Marxismo y literatura*, Barcelona, Edicions 62, 1980).
Williams, Raymond, *The Year 2000*, Nueva York: Pantheon Books, 1983 (trad. cast.: *Hacia el año 2000*, Barcelona, Crítica, 1984).
Willis, Paul, *Learning to Labour*, Westmead: Saxon House, 1977.
Wise, Arthur, *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*, Berkeley: University of California Press, 1979.
Wolff, Janet, *The Social Production of Art*, Londres: Macmillan, 1981.
Wolpe, Ann Marie, «The Official Ideology of Education for Girls», en Michael Flude y John Ahier (comps.), *Educability, Schools and Ideology*, Londres: Halstead Press, 1974, págs. 138-159.
Woodwark, Kathleen (comp.), *The Myths of Information: Technology and Postindustrial Culture*, Madison: Coda Press, 1980.
Wright, Erik Olin, y otros, «The American Class Structure», *American Sociological Review* 47 (diciembre de 1982), 709-726.
Wright, Erik Olin, *Class, Crisis and the State*, Londres: New Left Books, 1978 (trad. cast.: *Clase, crisis y estado*, Madrid, Siglo XXI, 1983).
Wright, Erik Olin, «Class and Occupation», *Theory and Society* 9 (N. 2, 1980).
Wright, Erik Olin, *Class Structure and Income Determination*, Nueva York: Academic Press, 1979.
Wright, Erik Olin, y Joachim Singelmann, «The Proletarianization of Work in American Capitalism», University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty, texto para debate n. 647-81, 1981.
Wright, Will, *Sixguns and Society*, Berkeley: University of California Press, 1975.

INDICE ANALITICO

A Nation at Risk, 23, 34, 109, 110, 128, 131, 182, 185, 188
administración, 21, 40, 46, 71, 125, 139, 158
administradores, varones como, 57, 71
ala derecha, 18, 34, 103, 118, 146, 193
alta tecnología, 23, 136-138, 144, 150-158
análisis relacional, 29
autonomía relativa, 105-107, 132

Boston Women's Teacher's Group, 115-116, 185

capital
  acumulación de, 33, 35, 39, 93, 132, 143
  cultural, 89, 105-106
  financiero, 93, 94, 103, 106, 113, 176
  fuga de, 16
  simbólico, 93
capitalismo, 26, 44, 53, 70, 74, 84, 132, 139-140
censura, 100-101, 105
Centro de Desarrollo del Currículum / Curriculum Development Centre (CDC), 142
certificados, inflación de, 164, 168
clase, 17, 20, 26, 28, 30-35, 40, 42, 47, 48, 54, 56-58, 61, 74-80, 87, 90, 94, 106-108, 124, 127, 130, 133, 164, 166, 177, 180-181, 188-189
  e ingreso, 133-134, 193-194, 197-198
  media, 164
  reduccionismo de, 20, 192
Comisión Nacional de Excelencia en Educación, 118, 123, 133
comités estatales de adopción, 102-103
competencia
  comprobación de, 20, 139-140, 145-146, 183-184
  instrucción basada en la, 20, 139, 145-146, 183-184
conocimiento técnico-administrativo, 43, 180
costura, 77-78
control
  centralizado, 20
  por parte del trabajador, 120
  técnico, 43, 80
creacionismo frente a evolucionismo, 102-103
crisis
  económica, 26-27, 59, 122, 131, 142
  fiscal, 19, 39, 49
currículum
  20, 22, 24, 32, 40, 42, 44, 47, 48, 50-52, 54-55, 56-57, 59, 61, 72, 75-76, 82-84, 87, 90-92, 102, 104, 107-108, 109-128, 130, 132, 139, 143, 147, 175, 182, 183, 185, 187-189
  básico, 140-143
  común, 109-128
cultura
  crítica, 185
  democrática, 16
  de élite, 89-94
  oficial, 22, 26, 34
  popular, 30, 89, 94
culturalismo, 32

derechos
  de la persona, 132-136, 183, 189
  de la propiedad, 132-136, 183, 189
descualificación, 21, 32-33, 40, 47, 48, 53, 57,

59, 62, 107, 114, 130, 143, 146, 155-157, 159-161, 168, 169, 187
desempleo, 16, 26, 135, 157, 158, 190
determinismo, 29
división sexual del trabajo, 32, 41, 44, 53, 55, 62-65, 72, 83, 98, 116, 137-156
dominación masculina, 43-44, 53, 194
en la edición, 98-99, 107

economía, 22, 26, 35
de servicios, 136-137
educación democrática, 23, 176, 186, 187, 190-192
Educación para un Futuro Democrático, 185-188
estado, 19, 24, 39, 40, 42, 44, 46-47, 88, 102, 107-108, 129, 132, 139, 142, 147, 180, 181, 190
estudios culturales, 24
estructuralismo, 32

falacia naturalista, 25
Federación de Maestros de Chicago, 81-82
feminismo, 28, 31, 191, 198
socialista, 57

hegemonía, 34, 182
oposición a la, 188
ideología, 19, 22, 33, 44, 52, 58, 72, 73, 79, 82, 89, 96, 101, 106, 108, 121-122, 130, 133, 139, 145, 152, 165, 177, 178, 197
de domesticidad, 66-67, 70
de la feminidad, 74, 78
del vocacionalismo, 120
informes nacionales, 22, 129-147
investigación
educacional, 17-18
etnográfica, 18, 25, 50, 108
psicológica, 17-18

legitimación, 33, 39
libros de texto, 22, 24, 32, 87-108, 184
Ley de Educación de Defensa Nacional, 44, 129
leyes de copyright, 94-95

maestros
feministas, 177
formación de los, 78, 187
hombres como, 65-70
proletarización de los, 33, 39, 58
sindicatos, 81-83
situación de clase de los, 21, 40, 55, 58, 141, 184
Manifiesto educativo, 22, 110, 112, 113, 116-121, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 137, 143, 182, 185, 188
marxismo cultural, 17-18, 28
masculinización, 141
materiales curriculares para pruebas del maestro, 44-45, 117
mercantilización, 138, 144-147
militarización, 16
mujeres, 16, 27, 35, 133
como principales, 41
de clase media, 74, 75, 96
de clase obrera, 63, 75-76, 125-126
esfera de las, 56, 76
negras, 125-126, 134-135
trabajo de, 30-31, 33, 35, 41, 43, 45, 55, 57, 61-65, 67-68, 71, 83, 87, 107, 125-126, 156, 190-192, 194

neomarxismo, 196-197
Nicaragua, 177
novelas románticas, 35
nueva clase media, 34, 141
nueva cualificación, 21, 48, 53, 59, 107, 130
nueva pequeña burguesía, 43, 104
nueva tecnología, 23, 149-171, 191
nuevas matemáticas, 45

ordenadores, 23, 136, 147, 149-171

patriarcado, 31, 35, 42, 43, 48, 56, 57, 59, 62, 64, 68-73, 77, 79, 80, 82, 83, 99
populismo, 34, 118, 193
positivismo, 18
profesionalismo, 52-55, 59
proletarización, 40, 42, 57, 156, 192
de las mujeres, 41, 57, 63, 156
Public Education Information Network, 185-188, 191

racionalización, 39, 42, 47, 48, 55, 61, 81, 88, 146, 153, 187, 193
raza, 16, 17, 20, 26, 28-31, 35, 42, 56, 73,

90, 111, 124-126, 137, 145, 164, 165, 176, 180, 181, 188, 189, 194
e ingresos, 134-135
y composición de la clase obrera, 125-126
reduccionismo economicista, 19, 88
reindustrialización, 22, 108, 179
resistencia, 21, 46, 47, 52, 55-56, 58-59, 83, 179
restauración conservadora, 16, 19, 25, 192

saber, social, 168-169
sexo, 17, 20, 22, 26, 27, 35, 40, 59, 61-84, 88, 90, 94, 106, 107, 128, 130, 137, 164, 166-168, 176, 180, 181, 188, 189, 194, 198
e ingresos, 134, 135
sistema de eslóganes, 116-119, 188
socialismo democrático, 193
software, 160-163, 187

taylorismo, 47, 139-141
textos, 20, 22, 27, 31, 35, 50, 87-108, 149, 175, 176, 178, 181, 183, 185, 186, 188, 194
trabajo de oficina, 41, 43, 63, 64, 74, 154, 156

viejos humanistas, 34, 109, 116